



Universidad Pablo de Olavide

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

TESIS DOCTORAL

**Estrategias metodológicas formativas para la inserción
sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión
social, que provienen del fracaso escolar extremo**

Doctoranda: María Josefa Vázquez Fernández

Directores de tesis:

Dr. Evaristo Barrera Algarín

Dr. Miguel Laparra Navarro

DEDICATORIA

A mis padres, que me dieron lo mejor de sí mismos, y a mis hermanos y sobrinos, de quienes he recibido siempre su apoyo y ánimo para cuanto he emprendido.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	15
ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y ESQUEMAS	17
SIGLAS UTILIZADAS	25
A. INTRODUCCIÓN.....	29
A.1. Naturaleza del tema objeto de estudio.....	31
A.2. Razones para la elección del tema a investigar.....	31
A.3. Hipótesis a estudiar	33
A.4. Objetivos de la tesis.....	34
B. MARCO TEÓRICO.....	35
B. 1. Capítulo 1: El fracaso escolar	37
1.1. Importancia de la educación en la vida de las personas	37
1.2. Funciones de la educación.....	38
1.3. Definición de fracaso escolar.....	39
1.4. Tipos de fracaso escolar	41
1.5. Abandono escolar.....	42
1.6. Abandono y fracaso escolar extremo	45
1.7. Evolución del abandono y el fracaso escolar en España	46
1.8. El fracaso escolar en España: análisis por comunidades autónomas	47
1.9. Causas del fracaso escolar	49
1.10. El éxito y el fracaso escolar desde distintos enfoques.....	51
1.10.1. Enfoque sociológico	51
1.10.2. Enfoque psicopedagógico y educativo	52
1.10.3. Enfoque psicológico	58
1.10.4. Enfoque desde otros factores personales y contextuales condicionantes del rendimiento escolar.....	65
1.10.4.1. Relación entre aptitudes y logro académico	66
1.10.4.2. Motivación, autoestima y rendimiento académico.....	69
1.10.4.3. Contexto familiar y rendimiento académico.....	72

1.10.4.4. Esfuerzo personal y rendimiento académico	75
1.11. Consecuencias del fracaso escolar	76
1.12. Propuestas metodológicas con las que reducir el fracaso escolar	79
1.12.1. Propuestas generales.....	79
1.12.2. Propuestas a nivel organizacional del centro	80
B.2. Capítulo 2: La exclusión social	85
2.1. Concepto de exclusión.....	85
2.2. Factores conducentes a la exclusión social.....	87
2.3. La exclusión social en España	90
2.4. Sectores más afectados por la fractura social	91
2.5. La incidencia de la exclusión social por sectores poblacionales	98
2.6. La incidencia de la exclusión social en el territorio	103
2.7. Política europea contra la exclusión social.....	103
2.7.1. Iniciativas comunitarias.....	104
2.7.1.1. Iniciativa comunitaria Empleo	105
2.7.1.2. Iniciativa ADADT	105
2.7.1.3. Programa Operativo Plurirregional de Lucha contra la Discriminación, 2007-2013.....	106
2.7.1.3.1. Objetivos específicos del Programa Plurirregional	107
2.8. Los Fondos estructurales	108
2.9. Acciones de ámbito nacional para la inclusión social.....	111
2.10. La población juvenil en riesgo de exclusión social.....	115
2.10.1. Rasgos más defintorios de los jóvenes en riesgo de exclusión social.....	116
2.11. Acciones preventivas y paliativas contra la exclusión social juvenil: Una metodología específica y experimentada	118
B. 3. Capítulo 3: Formación e inserción laboral.....	123
3.1. La formación e inserción sociolaboral de la población joven desde una perspectiva histórica	123
3.1.1. Formación y trabajo en la época clásica.....	123
3.1.2. Formación y trabajo en la Edad Media.....	123
3.1.3. Formación y trabajo en la Edad Moderna	128

3.1.4. Formación y trabajo en el siglo XVIII	130
3.1.5. Formación y trabajo en el siglo XIX	130
3.1.6. Formación y trabajo en España en el último tercio del siglo XX	133
3.1.6.1. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.....	135
3.2. La Formación Profesional	136
3.2.1. La Formación Profesional reglada	136
3.2.1.1. Finalidad de la Formación Profesional	136
3.2.1.2. Evolución histórica de la Formación Profesional	137
3.2.1.3. Destinatarios de la Formación Profesional	143
3.2.1.4. Ordenación de las Enseñanzas de Formación Profesional	144
3.2.1.5. Títulos y convalidaciones	144
3.2.1.6. Candidatos que pueden acceder a la Formación Profesional.....	145
3.2.2. Otros programas formativos de carácter profesional para la inserción laboral ..	146
3.2.3. Formación Profesional para el empleo	147
3.2.3.1. Finalidad de la Formación Profesional para el Empleo (FPE)	147
3.2.3.2. Iniciativas de formación para el empleo	148
3.2.3.3. Modalidades de formación para el empleo	151
3.2.3.4. Centros y entidades de formación	152
3.2.3.5. Financiación de la Formación Profesional para el empleo	153
3.2.4. Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI): una alternativa al fracaso escolar desde el sistema de enseñanza reglado.....	153
3.2.4.1. Acreditación oficial de los PCPI.....	155
3.2.4.2. Centros que pueden impartir los PCPI	155
3.2.5. Cualificación profesional mediante la experiencia laboral o por vías no formales de formación	156
3.2.5.1. La importancia de alcanzar una sociedad cualificada	156
3.2.5.2. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)	157
3.2.5.3. Acreditación de la competencia profesional	159
3.2.5.4. Requisitos para participar en el procedimiento de acreditación según real Decreto 1224/2009, de 17 de julio	159
3.2.5.5. Fases del procedimiento de acreditación	160

B. 4. Capítulo 4: Mercado de trabajo e inserción laboral.....	161
4.1. Transición hacia el mercado laboral en la actualidad	161
4.2. La inserción de los jóvenes desde una perspectiva global	162
4.3. Mercado de trabajo e inserción laboral de la población joven	164
4.4. Nivel educativo e inserción laboral.....	165
4.5. Ventajas sociales de la educación	167
4.6. Evolución del desempleo desde el comienzo de la crisis económica en España... 168	
4.6.1. Desempleo juvenil.....	169
4.7. Políticas de empleo	171
4.7.1. Políticas activas de empleo	172
4.7.1.1. Características de las políticas activas de empleo	172
4.7.1.2. Objetivos de las políticas activas de empleo.....	173
4.7.1.3. Ámbitos de actuación de las políticas activas de empleo	173
4.7.1.3.1. Ámbito de orientación profesional	173
4.7.1.3.2. Ámbito de formación y recualificación	174
4.7.1.3.3. Ámbito de oportunidades de empleo y fomento de la contratación	175
4.7.1.3.4. Ámbito de oportunidades de empleo y formación	175
4.7.1.3.5. Ámbito de fomento de la igualdad de oportunidades en el empleo	176
4.7.1.3.6. Ámbito de oportunidades para colectivos con especiales dificultades.....	176
4.7.1.3.7. Ámbito de autoempleo y creación de empresas	176
4.7.1.3.8. Ámbito de promoción del desarrollo y la actividad económica territorial ...	177
4.7.1.3.9. Ámbito de fomento de la movilidad.....	177
4.7.1.4. Evolución de las políticas de empleo	177
4.7.1.5. Incentivos a la contratación	179
4.7.1.5.1. Incentivos para contrato indefinido para personas con discapacidad.....	180
4.7.1.5.2. Incentivos para contrato indefinido para personas con discapacidad en Centros Especiales de Empleo.....	181
4.7.1.5.3. Incentivos para contrato indefinido para trabajadores en situación de exclusión social.....	181
4.7.1.5.4. Incentivos para contrato indefinido para trabajadores en situación de exclusión social en empresas de inserción	182

4.7.1.5.5. Incentivos para contratos indefinidos o temporales para trabajadores víctimas de violencia de género, de violencia doméstica o del terrorismo	182
4.7.1.5.6. Incentivos para contrato indefinido para trabajadores mayores de cincuenta y dos años beneficiarios de los subsidios por desempleo	183
4.7.1.6. Contratación de la población joven	183
4.7.1.6.1. Contratos para la formación y el aprendizaje.....	183
4.7.1.6.2. Contrato en prácticas	185
4.7.1.6.3. Contrato indefinido a tiempo parcial con vinculación formativa.....	189
4.7.1.6.4. Contrato indefinido para jóvenes contratados por microempresas o empresarios en régimen de autónomos	190
4.7.1.6.5. Contrato indefinido para trabajadores procedentes de una empresa de trabajo temporal (ETT) con contrato de primer empleo joven, con contrato para la formación y el aprendizaje o con contrato en prácticas.....	191
4.8. Políticas pasivas de empleo	192
4.8.1. Objetivos de las políticas pasivas de empleo	192
4.8.2. Líneas de actuación	192
4.9. Diferencias entre políticas activas de empleo y políticas pasivas de empleo.....	193
B. 5. Capítulo 5. Las organizaciones sociales y la inserción sociolaboral: Una alternativa al sistema escolar reglado para jóvenes con fracaso escolar extremo	195
5.1. El tercer sector en España.....	195
5.2. Surgimiento y evolución histórica de las organizaciones no gubernamentales en España	198
5.3. Algunos rasgos característicos de las organizaciones sociales que trabajan por la inserción sociolaboral	201
5.4. Metodología de intervención: Un tipo de metodología orientada a la enseñanza y el aprendizaje.....	202
5.5. Fundamentos metodológicos a tener en cuenta para una educación compensadora de la desventaja educativa	205
5.6. Estrategias metodológicas utilizadas por las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión, que provienen de abandono y fracaso escolar: Un modelo de buenas prácticas	208
5.6.1. Áreas de intervención	210
5.6.1.1. Área formativa	210
5.6.1.2. Área de integración sociolaboral.....	212

5.6.1.3. Área personal	212
5.6.2. Estrategias metodológicas de los itinerarios de inserción sociolaboral	213
5.6.2.1. Evaluación psicopedagógica inicial	213
5.6.2.2. Formación eminentemente práctica y experimental.....	213
5.6.2.3. Formación en grupos reducidos y heterogéneos	214
5.6.2.4. Establecimiento de itinerarios de inserción personalizados y flexibles	214
5.6.2.5. Acompañamiento individualizado.....	216
5.6.2.6. Trabajo en equipo.....	217
5.6.2.7. Prácticas en un entorno real de trabajo	218
5.6.2.8. Enfoque integral de las acciones	219
5.6.3. Fortalezas de las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral.....	221
5.6.4. Debilidades de las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral	222
5.6.5. Retos y desafíos actuales de las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral.....	226
5.6.6. Resultados del proceso de formación y de inserción sociolaboral.....	229
C. ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	231
C.1. Metodología de trabajo	233
1.1. Tipo de investigación	233
1.2. Metodología empleada (fases del trabajo).....	253
1.3. Muestra global	255
C.2. Técnicas utilizadas	261
2.1. La encuesta	261
2.2. La entrevista.....	263
C.3. Instrumentos.....	266
C.4. Sistema de indicadores	266
C. 5. Descripción de resultados	267
5.1. Resultados del cuestionario	267
5.1.1. Perfil de los jóvenes encuestados.....	268
5.1.2. Datos académicos de los encuestados	271
5.1.3. Proceso escolar de los encuestados	277

5.1.4. Actitudes y comportamientos de los jóvenes encuestados frente a los estudios durante la enseñanza primaria y secundaria que pudieron influir en su proceso escolar	310
5.1.5. Opinión de los padres frente a los estudios de los hijos	318
5.1.6. Motivación actual de los encuestados frente a los estudios.....	320
5.1.7. Datos laborales de los encuestados	330
5.1.8. Datos del núcleo familiar	331
5.1.8.1. Nivel de instrucción de los miembros de la familia	331
5.1.8.2. Datos socioeconómicos del núcleo familiar	334
5.1.8.3. Enfermedades crónicas, adicciones, discapacidad y otros problemas en el núcleo familiar	346
5.9. Motivaciones de los encuestados por las que vienen a formarse al centro	350
5.1.10. Metas de los encuestados.....	355
5.1.11. Opinión de los jóvenes sobre el centro y la metodología empleada	357
5.1.12. Conclusiones	361
5.2. Resultados de las entrevistas	366
5.2.1. Análisis de las entrevistas realizadas a los directores de los centros	367
5.2.1.1. Objetivos.....	367
5.2.1.2. Hipótesis	368
5.2.1.3. Muestra	369
5.2.1.4. Instrumentos utilizados.....	369
5.2.1.5. Variables estudiadas	370
5.2.1.6. Recogida de datos.....	372
5.2.1.7. Resultados	372
5.2.1.8. Conclusiones	382
5.2.2. Análisis de las entrevistas realizadas al profesorado de los centros (profesores y educadores).....	384
5.2.2.1. Objetivos	384
5.2.2.2. Hipótesis	384
5.2.2.3. Muestra	385
5.2.2.4. Instrumentos utilizados.....	385

5.2.2.5. Variables estudiadas	386
5.2.2.6. Recogida de datos.....	390
5.2.2.7. Resultados	391
5.2.2.8. Conclusiones	427
5.2.3. Análisis de las entrevistas realizadas a los insertores laborales de los centros...	430
5.2.3.1. Objetivos	430
5.2.3.2. Hipótesis	431
5.2.3.3. Muestra	431
5.2.3.4. Instrumentos utilizados.....	432
5.2.3.5. Variables estudiadas	432
5.2.3.6. Recogida de datos.....	434
5.2.3.7. Resultados	434
5.2.3.8. Conclusiones	442
5.2.4. Análisis de las entrevistas realizadas a exalumnos de los centros	444
5.2.4.1. Objetivos	444
5.2.4.2. Hipótesis	444
5.2.4.3. Muestra	445
5.2.4.4. Instrumentos utilizados.....	446
5.2.4.5. Variables estudiadas	446
5.2.4.6. Recogida de datos.....	449
5.2.4.7. Resultados	450
5.2.4.8. Conclusiones	463
5.2.5. Análisis de las entrevistas realizadas a empresarios que aceptan en sus respectivas empresas a alumnos de los centros C1, C2 y C4 para la realización de las prácticas (E1, E2, E3 y E4)	467
5.2.5.1. Objetivos	467
5.2.5.2. Hipótesis	467
5.2.5.3. Muestra	467
5.2.5.4. Instrumentos utilizados.....	468
5.2.5.5. Variables estudiadas	470

5.2.5.6. Recogida de datos.....	471
5.2.5.7. Resultados.....	472
5.2.5.8. Conclusiones	480
D. CONCLUSIONES	483
D. 1. Conclusiones generales.....	485
D. 2. Conclusiones relacionadas con las hipótesis y con los objetivos.....	497
E. APORTACIONES TEÓRICAS.....	521
E. 1. Aportaciones teóricas respecto a la inserción sociolaboral de jóvenes con fracaso escolar extremo, en riesgo o situación de exclusión social	523
E. 2. El papel del Trabajo Social en la inserción sociolaboral	537
E. 3. Perspectivas de futuro	541
E.4. Algunos criterios de mejora o perfeccionamiento de dichos modelos de intervención, en pro de una mayor calidad y excelencia	543
BIBLIOGRAFÍA	545
ANEXOS	567
Anexo 1: Modelo de cuestionario cumplimentado por los alumnos de los centros de formación.....	569
Anexo 2: Guía de preguntas para las entrevistas a los diferentes grupos	585
Anexo 3: Tabla de correlaciones según la correlación de Pearson.....	599

AGRADECIMIENTOS

Doy las gracias a cuantos han participado de alguna forma en este trabajo, haciendo posible mediante su colaboración que esta tesis doctoral sea hoy una realidad. De manera particular, agradezco el trabajo llevado a cabo por los directores, D. Evaristo Barrera Algarín, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y D. Miguel Laparra Navarro, de la Universidad Pública de Navarra, que confiaron en mí y me han conducido en este trabajo. A todos, ¡GRACIAS!

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y ESQUEMAS

GRÁFICOS

Gráfico 1. Factores implicados en el fracaso escolar.	59
Gráfico 2. Evolución de la población donante.	224
Gráfico 3. Edad de los alumnos/as encuestados	268
Gráfico 4. Sexo de los encuestados	269
Gráfico 5. Titulación de los alumnos/as encuestados/as	271
Gráfico 6. Edad-Estudios realizados	272
Gráfico 7. Estudios realizados- Realización de las tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)	273
Gráfico 8. Realización de tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)-En clase no se enteraba y se aburría.....	274
Gráfico 9. Fama de conflictivo que tenía en el instituto- Realización de tareas en la enseñanza secundaria.....	275
Gráfico 10. Tipos de cursos realizados por los alumnos/as encuestados	276
Gráfico 11. Edad a la que los alumnos/as encuestados abandonaron los estudios.....	277
Gráfico 12. Tramo de edad a la que los alumnos/as encuestados abandonaron los estudios	278
Gráfico 13. Cursos que repitió en la Enseñanza Secundaria-Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	279
Gráfico 14. Edad a la que abandonó el Instituto (IES)-Suspensos	280
Gráfico 15. Curso de la ESO en el que los alumnos/as encuestados abandonaron los estudios.....	281
Gráfico 16. Cursos que repitió en la enseñanza primaria-Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	282
Gráfico 17. Edad a la que abandonó el Instituto (IES)-Realización de las tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)	284
Gráfico 18. Cursos repetidos por los alumnos/as encuestados en la Enseñanza Secundaria (ESO)	285
Gráfico 19. Cursos repetidos por los alumnos/as encuestados en la Enseñanza Primaria.....	286
Gráfico 20. Cursos de E. Primaria y E. Secundaria en los que suspendieron los alumnos/as encuestados	287
Gráfico 21. Curso de la ESO en el que abandonó los estudios-Cursos que repitió en la enseñanza primaria	288
Gráfico 22. Cursos que repitió en la enseñanza primaria-Realización de tareas durante la enseñanza primaria.....	290
Gráfico 23. Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria-Realización de las tareas escolares en la enseñanza primaria.....	291
Gráfico 24. Suspensos de los alumnos/as encuestados durante la Enseñanza Secundaria (ESO)	292
Gráfico 25. Realización de tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)-Suspensos.....	293

Gráfico 26. Alumnado encuestado que durante la ESO en clase no se enteraba y se aburría-Suspensos	294
Gráfico 27. En clase no se enteraba y se aburría-En el instituto tenía fama de torpe	295
Gráfico 28. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila-En el instituto tenía fama de torpe.....	296
Gráfico 29. Realización de las tareas durante la enseñanza secundaria-Edad a la que abandonó el Instituto	297
Gráfico 30. Realización de tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)-Estudios realizados.....	299
Gráfico 31. Razones por las que los alumnos/as encuestados no continuaron estudiando.....	300
Gráfico 32. Razones por las que no continuó estudiando (le costaba mucho estudiar)-En clase no se enteraba y se aburría.	301
Gráfico 33. Razones por las que no continuó estudiando (no le gustaba estudiar)-En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila	302
Gráfico 34. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila-Realización de tareas en la enseñanza primaria...	303
Gráfico 35. Lo que hacían los alumnos/as encuestados en clase cuando se aburrían	304
Gráfico 36. Fama de conflictivo que tenía en el Instituto- Lugar en el que se sentaba en clase en el Instituto	307
Gráfico 37. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto-Disposición a continuar estudiando.....	310
Gráfico 38. Zona de procedencia de los encuestados/as-Realización de las tareas en la enseñanza secundaria (ESO)	313
Gráfico 39. Faltas a clase de los alumnos/as encuestados/as	314
Gráfico 40. Faltas a clase en la enseñanza primaria-Faltas a clase en la enseñanza secundaria	315
Gráfico 41. Frecuencia de realización de las tareas escolares por parte de los alumnos encuestados	316
Gráfico 42. Opinión de los padres respecto a los estudios de los hijos-Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria.....	319
Gráfico 43. Disposición de los alumnos/as encuestados para matricularse en un Módulo de Formación Profesional o P.C.P.I.	320
Gráfico 44. Disposición de los alumnos/as para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria (ESO)	321
Gráfico 45. Disposición de los alumnos/as encuestados para seguir estudiando	322
Gráfico 46. Disposición del alumnado para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria-Suspensos .	323
Gráfico 47. Disposición del alumnado para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria-Disposición del alumnado para estudiar un Módulo de Formación (PCPI o Formación Profesional)	324
Gráfico 48. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto-Disposición a continuar estudiando.....	325

Gráfico 49. Lo que desea hacer el alumno/a cuando finalice la formación-Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto: no volvería jamás	327
Gráfico 50. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)-Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de ansiedad.....	328
Gráfico 51. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)-Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de nerviosismo	329
Gráfico 52. Estudios de los padres de los encuestados	331
Gráfico 53. Estudios de las madres de los encuestados	331
Gráfico 54. Estudios de los hermanos de los encuestados	332
Gráfico 55. Índice de desempleo en el núcleo familiar	335
Gráfico 56. Tiempo que llevan en paro los padres de los encuestados/as.....	336
Gráfico 57. Tiempo que llevan en paro las madres de los encuestados/as	337
Gráfico 58. Situación laboral de los hermanos/as de los encuestados/as.....	338
Gráfico 59. Estudios de los hermanos-Situación laboral	339
Gráfico 60. Tiempo que llevan en paro los hermanos de los encuestados-Estudios de los hermanos de los encuestados	340
Gráfico 61. Edad de los encuestados- Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado	341
Gráfico 62. Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado-Personas en el núcleo familiar que han trabajado unos meses sin contrato	342
Gráfico 63. Los padres de los encuestados/as reciben prestación por desempleo u otra ayuda	343
Gráfico 64. Las madres de los encuestados/as reciben prestación por desempleo u otra ayuda	344
Gráfico 65. Personas que cobran desempleo o ayuda económica en el núcleo familiar de los encuestados/as	345
Gráfico 66. Personas con problemas de adicciones en el núcleo familiar de los encuestados/as	347
Gráfico 67. Faltas de asistencia en la enseñanza secundaria (ESO)-Personas con problemas de adicciones en el núcleo familiar.	348
Gráfico 68. Miembros del núcleo familiar en prisión.....	349
Gráfico 69. Razones por las que los alumnos/as se matriculan en el centro actual.....	350
Gráfico 70. Lo que los alumnos/as pretenden conseguir en el centro de formación	352
Gráfico 70.1. Lo que los alumnos/as pretenden conseguir en el centro de formación por sexo (H, M)	352
Gráfico 70.2. Lo que los alumnos/as pretenden conseguir en el centro de formación por tramos de edad	353
Gráfico 71. Opinión de los alumnos acerca de los beneficios que le reporta acudir al centro.....	354

Gráfico 72. Metas actuales de los alumnos/as encuestados/as	355
Gráfico 73. Metas de los alumnos/as encuestados/as a largo plazo	356
Gráfico 74. Aspectos que más valoran los alumnos/as encuestados/as del centro donde se forman	357
Gráfico 75. Aspectos que menos gustan a los alumnos/as encuestados/as respecto al centro.....	358
Gráfico 76. Diferencias que los alumnos/as encuestados/as encuentran entre los centros donde se forman y el Instituto donde estudiaron la ESO.....	358
Gráfico 77. Centros que los alumnos/as encuestados/as recomendarían a otros jóvenes que desearan formarse.....	360

TABLAS

Tabla 1. Evolución del abandono escolar prematuro en España (2000-2012).....	46
Tabla 2. Abandono educativo por comunidades autónomas (2012): Porcentaje de población de 18 a 24 años que no completó el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y que no continúa ningún tipo de educación	48
Tabla 3. Evolución de la tasa de abandono escolar por comunidades autónomas entre los años 2012 y 2013.....	49
Tabla 4. Población total en España y número de hogares en situación de exclusión social	92
Tabla 5. Población total en España y número de hogares en situación de exclusión social severa.....	92
Tabla 6. Situaciones que viven los adolescentes con privación material severa	101
Tabla 7. Diferencias entre adolescentes en riesgo de exclusión social y sin riesgo de exclusión social	102
Tabla 8. Competencias cognitivas y emocionales del entorno laboral.....	122
Tabla 9. Evolución del desempleo (%) a nivel nacional según nivel de formación (incluyendo año 2007 y 2013). 165	
Tabla 10. Tasa de desempleo sobre el conjunto de la población a nivel nacional y por comunidades autónomas, desde el año 2007 al año 2013 (%)......	168
Tabla 11. Tasa nacional de desempleo y de la población menor de 25 años de ambos sexos desde el año 2007 al 2013 (%)	169
Tabla 12. Tasa de desempleo en Andalucía de hombres y mujeres menores de 25 años desde el año 2008 al 2013 (%)	171
Tabla 13. Organizaciones beneficiarias del Programa Incorpora (“la Caixa”) para la inserción sociolaboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social	225
Tabla 14. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Directores de los centros	235
Tabla 15. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Profesorado de los centros	236
Tabla 16. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Insertores laborales de los centros	240
Tabla 17. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Exalumnos de los centros	241
Tabla 18. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Empresarios	244

Tabla 19. Variables estudiadas mediante la técnica del cuestionario	246
Tabla 20. Número de cuestionarios realizados	255
Tabla 21. Edad de los encuestados	256
Tabla 22. Número de entrevistas realizadas	256
Tabla 23. Perfil de los entrevistados	257
Tabla 24. Número de entrevistas y cuestionarios realizados a los diferentes participantes	266
Tabla 25. Edad de los encuestados por tramos (16-18 años - 19-24 años)	268
Tabla 26. Edad/Estudios realizados	272
Tabla 27. Estudios realizados/Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO)	273
Tabla 28. Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO)/En clase no se enteraba y se aburría	274
Tabla 29. Cursos repetidos en enseñanza secundaria/Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	278
Tabla 30. Edad a la que abandonó el instituto (IES)/Suspensos	280
Tabla 31. Cursos que repitió en la enseñanza primaria/Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	282
Tabla 32. Edad a la que abandonó el instituto/Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria	284
Tabla 33. Curso de la ESO en el que abandonó los estudios/Cursos que repitió en la enseñanza primaria	288
Tabla 34. Cursos repetidos en la enseñanza primaria/Realización de tareas escolares en la enseñanza primaria	290
Tabla 35. Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria/Realización de las tareas escolares en la enseñanza primaria	291
Tabla 36. Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria (ESO)/Suspensos	293
Tabla 37. En clase no se enteraba y se aburría/Suspensos	294
Tabla 38. En clase no se enteraba y se aburría/En el instituto tenía fama de torpe	295
Tabla 39. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila/En el instituto tenía fama de torpe	296
Tabla 40. Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria/Edad a la que abandonó el instituto	297
Tabla 41. Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria (ESO)/Estudios realizados	299
Tabla 42. Razones por las que no continuó estudiando (le costaba mucho estudiar)/En clase no se enteraba y se aburría	300
Tabla 43. Razones por las que no continuó estudiando (no le gustaba estudiar)/En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila	302
Tabla 44. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila/Realización de las tareas en la enseñanza primaria	303
Tabla 45. Lugar en el que se sentaban los alumnos en la clase en el Instituto	305

Tabla 46. Fama de conflictivo que tenía en el instituto/Lugar en el que se sentaba en clase: en la última fila.....	307
Tabla 47. Fama que los alumnos percibían que tenían en sus respectivos Institutos de Enseñanza Secundaria	308
Tabla 48. Sentimientos de los encuestados al recordar el colegio y/o instituto (%).	309
Tabla 49. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el instituto: arrepentimiento/Disposición para continuar estudiando.....	310
Tabla 50. Asistencia a clase y realización de tareas escolares en casa durante las etapas de enseñanza primaria y secundaria.....	311
Tabla 51. Zona de procedencia/Realización de las tareas en la enseñanza secundaria	312
Tabla 52. Faltas a clase en la enseñanza primaria/Faltas a clase en la enseñanza secundaria	315
Tabla 53. Redacciones de los encuestados.....	317
Tabla 54. Aspectos positivos y negativos que los encuestados destacan en las redacciones realizadas sobre su etapa de estudiantes de Enseñanza Secundaria (ESO)	318
Tabla 55. Opinión de los padres respecto a los estudios de los hijos/Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria.....	319
Tabla 56. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Suspendos	323
Tabla 57. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Disposición para estudiar un módulo de formación (PCPI o Formación Profesional)	324
Tabla 58. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el instituto: arrepentimiento/Disposición para continuar estudiando.....	325
Tabla 59. Lo que desea hacer el alumno/a cuando finalice la formación/Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto: no volvería jamás	327
Tabla 60. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de ansiedad	328
Tabla 61. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de nerviosismo	329
Tabla 62. Datos laborales de los alumnos encuestados.....	330
Tabla 63. Estudios de los hermanos/Situación laboral de los hermanos	339
Tabla 64. Tiempo que llevan en paro los hermanos de los encuestados/Estudios de los hermanos de los encuestados.....	340
Tabla 65. Edad de los encuestados/Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado	341
Tabla 66. Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado/Personas en el núcleo familiar que han trabajado unos meses sin contrato	342
Tabla 67. Enfermedad crónica en el núcleo familiar.....	346
Tabla 68. Discapacidad en el núcleo familiar	347

Tabla 69. Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria/Personas con problemas de adicciones en el núcleo familiar	348
Tabla 70. Perfil de los entrevistados y números de entrevistas realizadas	367
Tabla 71. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Directores de los centros	371
Tabla 72. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Profesorado de los centros	387
Tabla 73. Resultados del proceso formativo del alumnado.....	426
Tabla 74. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Insertores laborales de los centros	433
Tabla 75. Edad de los exalumnos entrevistados y tiempo que hace que finalizó su formación en el centro.....	446
Tabla 76. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Exalumnos de los centros	447
Tabla 77. Empresarios entrevistados, tipo de empresa, ámbito y sector empresarial	468
Tabla 78. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Empresarios	470
Tabla 79. Resumen de las variables estudiadas con códigos de referencia en las entrevistas	482
Tabla 80. Hipótesis y conclusiones con las que se relacionan	497
Tabla 81. Objetivos y conclusiones con las que se relacionan	510

ESQUEMAS

Esquema 1. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a empleo, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%).....	93
Esquema 2. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a vivienda, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%).....	94
Esquema 3. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a salud, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%).....	95
Esquema 4. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a educación, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%).....	96
Esquema 5. Evolución de la Formación Profesional.....	141
Esquema 6. Lugar de la clase en el que se sentaban los encuestados	306
Esquema 7. Carencias de los alumnos.....	397
Esquema 8. Dificultades de los alumnos.....	406
Esquema 9. Elementos que componen la metodología de intervención.....	421

Esquema 10. Situación de partida y de llegada de los alumnos al iniciar y al finalizar la formación en los centros.	529
Esquema 11. Itinerario que hace posible la inserción sociolaboral de alumnos con fracaso escolar extremo.....	535
Esquema 12. Recursos que hacen posible la inclusión y la cohesión social	538

SIGLAS UTILIZADAS

ACCEM: Asociación Comisión Católica

BOE: Boletín Oficial del Estado

C: Centro

CCB: Comunicación Cristiana de Bienes

CEAR: Comisión Española de Ayuda al Refugiado

CEE: Centro Especial de Empleo

CEPAIM: Acción Integral con Migrantes

CEPES: Confederación Empresarial Española de la Economía Social

CIRIEC: Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa

CNCP: Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

COCEDER: Confederación de Centros de Desarrollo Rural

COCEMFE: Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica

EAPN: Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social

EGB: Educación General Básica

E: Empresario

EPA: Encuesta de Población Activa

ESADE: Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

ETT: Empresa de Trabajo Temporal

FC: Formación Continua

FEAPS: Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual

FEDER: Fondo Europeo de Desarrollo regional

FEOGA: Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícola

FETE: Federación de Trabajadores de la Enseñanza

FIP: Formación e Inserción Profesional

FMP: Federación de Mujeres Progresistas

FOESSA: Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada

FP: Formación Profesional

FPE: Formación Profesional para el Empleo

FP I: Formación Profesional I

FP II: Formación Profesional II

FPO: Formación Profesional Ocupacional

FSE: Fondo Social Europeo

GESO: Graduado en Educación Secundaria Obligatoria

GRET: Grup de Recerca Educació i Treball

IES: Instituto de Educación Secundaria

INE: Instituto Nacional de Estadística

INEM: Instituto Nacional de Empleo

IRPF: Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas

Ivie: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LODE: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

MPDL: Movimiento por la Paz

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ONCE: Organización Nacional de Ciegos Españoles

ONG: Organización no Gubernamental

ONGD: Organización no Gubernamental de Desarrollo

PAE: Política Activa de Empleo

PCPI: Programa de Cualificación Profesional Inicial

PIB: Producto Interior Bruto

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

PNAE: Plan Nacional de Acción para el Empleo

PNAIN: Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social

POAS: Plataforma de ONG de Acción Social

PPE: Política Pasiva de Empleo

PwC: PricewaterhouseCoopers

SEPE: Servicio Público de Empleo Estatal

SEU: Social Exclusion Unit

SNCFP: Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional

SPEA: Servicios Públicos de Empleo Autonómicos

TDAH: Trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UAFSE: Unidad Administradora del Fondo Social Europeo

UE: Unión Europea

UGT: Unión General de Trabajadores

UNAD: Unión Española de Asociación y Entidades de Atención al Drogodependiente

Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Unicef: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

A. INTRODUCCIÓN

A.1. NATURALEZA DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

La naturaleza del tema objeto de estudio llevado a cabo trata de aquellas estrategias metodológicas formativas empleadas por organizaciones sociales a través de proyectos de formación e inserción sociolaboral que llevan adelante como alternativa al sistema escolar reglado, destinados a la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, provenientes de fracaso escolar extremo, que hayan finalizado o no la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

A.2. RAZONES PARA LA ELECCIÓN DEL TEMA A INVESTIGAR

Son diversas las razones que justifican la elección del tema objeto de la presente investigación, entre ellas destacan la preocupación por aquellos jóvenes que, debido a su abandono escolar prematuro o fracaso en su proceso académico, disponen de escasos recursos para enfrentarse a las exigencias del actual mercado de trabajo, encontrándose además en riesgo o situación de exclusión social. Estos jóvenes, por lo general, además de contar con destacadas carencias formativas, suelen tener un importante rechazo hacia todo lo relacionado con los estudios, junto con un bajo autoconcepto e inseguridad personal, todo lo cual les dificulta emprender cualquier tipo de aprendizaje, colocándolos de este modo en una situación de vulnerabilidad y desventaja social, debido a las dificultades que acumulan y que impiden su acceso al mercado de trabajo en condiciones de igualdad con el resto de ciudadanos.

Teniendo en cuenta las consecuencias que la crisis del mercado laboral está teniendo sobre la población juvenil, en la que se concentra un elevado índice de desempleo, con especial incidencia sobre los jóvenes con menor nivel cultural, para quienes abandonaron los estudios sin la titulación básica siquiera y sin cualificación laboral alguna, el acceso al mercado de trabajo resultará extremadamente difícil y complicado.

Sin embargo, muchos de estos jóvenes, a pesar de su fracaso escolar, en algunos casos extremo –en el sentido de que cuentan con un nivel académico muy por debajo del correspondiente a su edad o a los cursos estudiados y generado por diversas causas–, cuentan con excelentes cualidades y capacidades con las que poder salir adelante, siempre que dispongan de los recursos necesarios para poder desarrollarlas, según evidencian los resultados obtenidos en múltiples proyectos socioeducativos llevados adelante por organizaciones sociales, orientados a la formación e inserción sociolaboral.

Son numerosas las experiencias que desde hace años vienen demostrando que con estos jóvenes con marcadas carencias académicas y/o de otro tipo y con escasas posibilidades de éxito profesional, es posible iniciar nuevos procesos con los que puedan lograr superarlas, que les hagan optimizar sus potencialidades y llegar a tener mayores niveles de empleabilidad.

Partiendo también de que desde el ámbito del trabajo social se hace cada día más patente la urgencia de responder a las necesidades de inclusión laboral de un alto porcentaje de sus usuarios, a los que con demasiada frecuencia no se les pueden ofrecer las suficientes alternativas debido a la escasez de recursos u otro tipo de circunstancias, pensamos que poner a disposición los resultados de un trabajo de estas características puede ser de utilidad, entre otros, para el ámbito del trabajo social.

Por otro lado, la elección del tema de investigación ha estado también marcada evidentemente por la trayectoria profesional de la doctoranda, dado que durante dieciocho años ha trabajado en la gestión y dirección de proyectos de inserción sociolaboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social, especialmente de la población joven, trayectoria que le ha permitido constatar la complejidad e importancia del tema que nos ocupa, y por tanto considerar la necesidad y conveniencia de abordarlo desde una perspectiva científica que proporcione las claves para un adecuado análisis que permita la obtención de datos que puedan ser de utilidad tanto para el mundo académico como en el ámbito de la educación, y de manera especial para el del trabajo social, donde este tipo de cuestiones adquieren especial relevancia.

Se pretende, además, que la presente investigación pueda aportar también elementos con los que poder estimular la colaboración del mundo empresarial en la contratación de los jóvenes con especiales dificultades de inserción y de cuantos deseen coadyuvar en la labor casi siempre silenciosa y abnegada de las organizaciones que han optado por facilitar el tránsito al mercado de trabajo de los jóvenes con especiales obstáculos para ello.

En definitiva, se pretende poner a disposición del ámbito académico, educativo y del Trabajo Social en particular, una alternativa específica de formación e inserción sociolaboral para jóvenes en riesgo o situación de exclusión social.

A.3. HIPÓTESIS A ESTUDIAR

Para llevar a cabo la presente investigación, partimos de tres hipótesis, en torno a las cuales se ha trabajado, teniendo en cuenta las recomendaciones y criterios de McGuigan (1977) y Bunge (1981)¹, quedando formuladas de la siguiente manera:

1. Existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social si se emplean para su formación laboral estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, que, además, incluyan itinerarios personalizados, el acompañamiento y aumento de la empleabilidad.

Al hablar de estrategias específicas y adaptadas, nos referimos a aquellos métodos de intervención basados en la participación e implicación activa de los usuarios en sus procesos de mejora, a itinerarios personalizados de inserción capaces de generar cambios significativos e integrales en las personas, de dinamizar sus potencialidades y recursos y capacitarlas para superar sus déficits y dificultades.

2. Es posible mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social incluye dentro del proceso formativo las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor laboral.
3. Existen ya evidencias y resultados de que muchos de estos jóvenes suelen responder positivamente ante las oportunidades formativas que se les ofrecen y de que son capaces de superar sus déficits formativos y personales si cuentan con los recursos necesarios y se emplean para su formación unas estrategias metodológicas específicas y adaptadas a su situación concreta y partiendo de sus motivaciones, carencias y potencialidades.

Cuando hablamos de que existen evidencias y resultados sobre este tipo de trabajo o estrategias metodológicas adaptadas a los jóvenes a los que venimos haciendo mención, nos referimos a que, efectivamente, existen algunos estudios realizados y publicados por diferentes autores, entidades y redes compuestas por organizaciones de acción social que trabajan con colectivos en riesgo o situación de exclusión.

¹ Que sean comprobables o demostrables y que estén en consonancia con el marco teórico.

A.4. OBJETIVOS DE LA TESIS

Dado que el tema objeto de tesis son las estrategias metodológicas formativas empleadas en diferentes organizaciones no gubernamentales como alternativa al sistema escolar reglado, para la inclusión sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, provenientes de fracaso escolar extremo, que hayan finalizado o no la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los objetivos que con ello se pretenden son:

1. Investigar y conocer las estrategias metodológicas existentes, que suponen un tipo de intervención alternativa al sistema escolar reglado para la inserción sociolaboral de jóvenes en situación de exclusión social o en riesgo de padecerla, provenientes de un fracaso escolar extremo, así como evaluar sus resultados a lo largo de los últimos años.
2. Confrontar dichos modelos de intervención de nuestro país, en diferentes comunidades autónomas, con otros similares de algunos países europeos.
3. Analizar las características, métodos, prácticas y estilos educativos de aquellas intervenciones que muestran mejores resultados para la inserción sociolaboral de los jóvenes provenientes de fracaso escolar extremo, en situación de exclusión social o en riesgo de llegar a ella.
4. Diseñar o proponer, en caso necesario, algunas pautas o criterios de mejora o perfeccionamiento de dichos modelos de intervención, en pos de una mayor calidad y excelencia.

B.MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

B.1. EL FRACASO ESCOLAR

1.1. Importancia de la educación en la vida de las personas

Previamente a adentrarnos en el análisis de dicho concepto, y más aún en las causas que lo originan y sus consecuencias, consideramos preciso definir el término *educación* dada su importancia e influencia en la vida de los sujetos. El término *educar*, que proviene del latín *educare* y del griego *paidagogein*, tiene un sentido humano y social, siendo una actividad que se realiza desde los inicios de la sociedad humana, considerándola como un proceso a través del cual las nuevas generaciones van adquiriendo las ideas, los hábitos, prácticas y creencias, en definitiva, las costumbres o forma de vida de aquellas que les han precedido (García Fraile, 2005). Si bien en las sociedades más primitivas la educación es transmitida a las nuevas generaciones de manera inconsciente y espontánea, a medida que aquellas han ido evolucionando y haciéndose más complejas, se descubre la importancia del hecho educativo y se organiza para educar de forma consciente y estructurada, de tal manera que aquello que resultaba ser una influencia espontánea acaba siendo un acto intencionado, realizado por personas especializadas, en lugares apropiados y de acuerdo a ciertas pretensiones económicas, políticas, culturales, religiosas e ideológicas. Sin embargo, independientemente de la importancia para el avance de las sociedades de este tipo de educación, la educación espontánea o primitiva también estará siempre presente, como podemos comprobar al constatar la influencia, por ejemplo, de la familia, los poderes públicos, la escuela, las instituciones, la religión, los libros, etc., todos ellos medios de socialización educativa. Según Larroyo (1990, p. 36), existe un carácter común a todo proceso educativo, ya sea espontáneo o reflexivo: “la educación es un instrumento mediante el cual el individuo se puede apropiar de los bienes culturales (lengua, ritos religiosos y funerarios, costumbres morales, sentimientos patrióticos, conocimientos...) de la sociedad en donde se desenvuelve, adaptándose al estilo de vida de la comunidad en donde se desarrolla”.

Por otro lado, desde una proyección práctica, se puede decir que la educación constituye la posibilidad de contar con unos recursos concretos de diversa índole y, por ende, con unos determinados niveles de desarrollo y bienestar, razón por la que ya en el año 2000

los países integrantes de la Unión Europea decidieron trabajar para llegar a ser una economía más fuerte y dinámica, basada en el conocimiento, en el horizonte del 2010. A este respecto, también López de la Nieta (2008, p. 125) afirma² que “la educación está considerada hoy en día como uno de los factores más influyentes a la hora de construir las trayectorias vitales de los individuos. La adquisición de ‘saberes’ y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determinan los niveles de calidad de vida a los que accederán”.

Desde esta perspectiva, se puede decir que en toda sociedad debe ser un objetivo prioritario y fundamental asegurar a las presentes y futuras generaciones la existencia de un sistema educativo integral, capaz de garantizar el progreso de la misma, teniendo en cuenta que la educación hace posible que sus ciudadanos puedan participar consciente y activamente en el progreso de la sociedad a la que pertenecen, de ahí que el gran desafío de la educación sea transformar la enorme cantidad de información a la que se tiene acceso en conocimiento personal para poder desenvolverse en la vida y acceder a un puesto de trabajo, por lo que fracasar o no a nivel escolar puede marcar la vida de las personas tanto en cuanto puede repercutir positiva o negativamente de cara a tener mayores o menores oportunidades laborales, así como mayor o menor grado de bienestar. Por todo ello, no en vano, el fracaso escolar es considerado como un problema de primera magnitud, por lo cual es preciso ahondar en sus causas y establecer mecanismos eficaces contra sus consecuencias.

1.2. Funciones de la educación

La educación, dada su importancia e influencia en la vida de los individuos, cumple con una serie de funciones a las que se ha llegado a denominar “los pilares de la educación” (Delors, 1995, p. 95)³:

1. “Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida”.

² Informe FOESSA, año 2008.

³ Informe Delors sobre educación, elaborado a petición de la Unesco por una comisión que fue presidida por Jacques Delors.

2. “Aprender a hacer a fin de adquirir no solo una cualificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia”.
3. “Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos–, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”.
4. “Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...”.

1.3. Definición de fracaso escolar

Es un motivo constante de debate el asunto del fracaso escolar, de manera especial durante las últimas décadas, generando numerosos foros de discusión tanto entre los profesionales del ámbito educativo como del mundo de la psicología, la pedagogía y numerosos investigadores que tratan de encontrar los orígenes de un problema que nos ha llevado a encabezar las cifras de fracaso escolar dentro de la Unión Europea, intentando a la vez encontrar alternativas con las que reducir sus cifras y sus efectos. Pero ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de fracaso escolar? ¿Cuál es el significado adecuado del término? Según Marchesi (2003, p. 11)⁴, “el término de fracaso escolar es inicialmente discutible, porque transmite la idea de que el alumno ‘fracasado’ no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad”. Dicho autor aduce además que dicho término ofrece una imagen negativa del alumno, lo cual afecta tanto a su autoestima y autoconfianza, olvidando que también existen otros agentes involucrados, como, por ejemplo, la familia, el sistema educativo o la propia escuela, así como las condiciones sociales,

⁴ Documento de trabajo *El fracaso escolar en España*.

todos ellos implicados en tal fracaso (Admassie, 2003; Anderson, 2005; Bronte-Tinkew, More y Carrano, 2006; Ersado, 2005; Esterle-Hedibel, 2006; Fernández-Macías et al., 2013; García et al., 2013; González-Pienda, 2003; Hammond et al., 2007; Marchesi, 2003; Navarrete, 2007; Nervalá et al., 2011; Pânzaru y Tomitã, 2013; Salas, 2004; Shapiro y Tambashe, 2001; Zimmerman, 2003).

Por su parte, la OCDE (2000), en su informe sobre el fenómeno del fracaso escolar, alude a tres manifestaciones diferentes: a) alumnos con bajo rendimiento escolar, a los que no les ha sido posible alcanzar un mínimo nivel de conocimientos; b) se trata de alumnos que abandonan o finalizan la educación obligatoria sin la correspondiente titulación; c) las consecuencias de tipo social y laboral que en la edad adulta tendrá dicho fracaso para los alumnos que no hayan alcanzado la formación adecuada.

Se trata de un término objeto de discusión por dos motivos: su valor denotativo, ya que no hay definición clara, puesto que para unos consiste en no finalizar la ESO y para otros en no terminar la educación secundaria postobligatoria, incluyendo igualmente todas las formas de suspenso, repetición o retraso, de alguna manera todos aquellos fracasos parciales que pueden conducir a un camino difícil hacia el éxito. El segundo motivo es por su valor connotativo, puesto que llevaría consigo la descalificación y hasta la estigmatización del alumno y su culpabilización.

Otra concepción del fracaso escolar es la que sitúa a un importante número de alumnos bajo el epígrafe de abandono, entendiendo este como el caso de los alumnos entre 18 y 24 años que no completan algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en España significa el Bachillerato o los ciclos formativos de grado medio (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

Generalmente, el término fracaso escolar suele estar restringido a la situación del alumno que, intentando alcanzar los objetivos mínimos planteados en la educación obligatoria, no lo consigue y desiste sin volver a intentarlo. En el caso español, se suele catalogar como fracaso escolar cuando el alumno no consigue finalizar la ESO habiendo titulado u obteniendo el correspondiente graduado. No entrarían a formar parte del grupo de alumnos con fracaso escolar quienes iniciando los cursos formativos de grado medio o el Bachillerato no logran superarlos.

En otros países, como, por ejemplo, en Francia, el término fracaso escolar es calificado como el abandono del centro escolar por parte del alumno o “*descolarisation*”, según aparece en los textos o documentos oficiales⁵. Dicho término es utilizado en sentido peyorativo o negativo, asociado a pérdida de escolarización. Es decir, el fracaso escolar es asociado a escolarización, establecida como norma, y el hecho de no encontrarse en dicha situación es sinónimo de riesgo o peligro para el joven que abandona la escolaridad, tanto en cuanto podrá afectar de manera negativa a su futuro profesional.

1.4. Tipos de fracaso escolar

1. Fracaso escolar primario: se trata de problemas de rendimiento que aparecen en los primeros años de vida escolar del niño, asociados a dificultades madurativas, que bien suelen resolverse de manera espontánea, dependiendo del tipo de dificultades que sea, o bien pueden convertirse en la base de un fracaso escolar crónico.
2. Fracaso escolar secundario: es producido generalmente debido a cambios, como pueden ser la adolescencia u otro acontecimiento puntual, aunque la trayectoria escolar anterior haya sido excelente.
3. Fracaso escolar circunstancial: se trata de un fracaso aislado, transitorio, cuyas causas deben averiguarse para solucionarlas de manera adecuada.
4. Fracaso escolar habitual: digamos que se trata de una situación habitual en el niño desde el comienzo de su proceso escolar, que puede ser originado por múltiples causas, tales como retraso del lenguaje hablado, en la adquisición de la lectura y escritura, dislexia o dislalia (pronunciación defectuosa), problemas de motricidad en la grafía, caligrafía muy aparatosa, bajo nivel intelectual, retraso psicomotriz, problemas personales, etc. Este tipo de fracaso habitual es, según los expertos, el más peligroso, debido a que los padres no suelen concederle interés sino hasta que su hijo llega a cursos superiores. Es cierto que los profesores les han ido advirtiendo en los primeros ciclos de la enseñanza primaria de que su hijo necesitaba mejorar en algunas materias, pero ellos, tal vez porque son pequeños y queda mucho tiempo por delante, han ido restando importancia a las dificultades planteadas en esos inicios escolares. Sin embargo, el futuro fracaso escolar se fue fraguando en esas etapas iniciales donde no se

⁵ Circular sobre el control de la asistencia (25 de octubre de 1996) y circular donde se trata de la violencia en el entorno escolar (15 de octubre de 1998).

resolvieron a tiempo algunos problemas y deficiencias. Dicho problema queda patente y comienza a preocupar verdaderamente a los padres cuando el niño suspende de manera masiva en 6º curso de primaria y luego le resulta complicado superar el 2º de ESO, desembocando en la necesidad de repetir, o bien al llegar al 4º curso se indica a los padres la dificultad para llevar adelante los estudios de Bachillerato de manera adecuada. Es cierto que es entonces cuando suelen alarmarse y buscar ayuda entre tutores y profesionales de la psicología, aunque llevan años buscando soluciones, sobre todo con clases particulares, pero, en definitiva, nada de lo que se haga servirá para mucho mientras no se conozcan verdaderamente las causas de tal fracaso.

1.5. Abandono escolar

Junto al fracaso escolar, podemos decir que estrechamente vinculado a dicho fenómeno existe otro denominado *abandono escolar prematuro* (AEP). Pero, ¿qué criterio podemos utilizar para calificar el abandono escolar? A este respecto, hemos de citar a Glasman, el cual afirma lo siguiente: “es preciso aclarar que no es igual la salida del sistema educativo si el alumno aún se encuentra dentro de la edad de escolarización obligatoria (antes de cumplir los 16 años), donde se trataría de un caso de abandono del alumno por parte de la institución, que cuando se ha superado la enseñanza obligatoria aunque el alumno siga siendo menor de edad y cuando se trata de un joven que siendo mayor de edad decide abandonar, siendo este último supuesto el verdadero abandono en sentido estricto” (Glasman, 2003, p. 10).

Según Eurostat⁶, el abandono escolar es definido como el abandono de los estudios reglados sin haber obtenido el título de educación secundaria superior, mientras que cuando se habla de fracaso escolar se refiere a haber abandonado los estudios sin haber obtenido el título de educación obligatoria. Como es sobradamente conocido, existen jóvenes que abandonan siendo menores de edad, nada más cumplir la edad obligatoria de escolarización, sin haber alcanzado al menos la titulación básica, abandonando también algunos de ellos incluso antes de cumplir los dieciséis años, es decir, antes de la edad legal para finalizar la escolarización, por tanto sin haber podido obtener ningún tipo de titulación oficial o con una cualificación limitada, resultando semejante

⁶ Oficina estadística de la Comisión Europea, con sede en Luxemburgo.

abandono la consecuencia, en muchos casos, de una trayectoria escolar dificultosa de desafección escolar.

Las cifras de abandono en España, de alumnos que no continúan tras finalizar la educación secundaria obligatoria, ascienden, según los datos disponibles⁷, al 24,9%, mientras la media europea se sitúa en el 12,8%. Solamente dos países se acercan a las cifras españolas, como son Malta, con el 22,6%, y Portugal, con el 20,8%, situándose en el lado opuesto Eslovenia, con un 4,4%. Sin embargo, cabe destacar las mejoras alcanzadas al respecto, teniendo en cuenta que en el año 2006 las cifras de abandono eran del 30,5% y en el 2012 del 24,9%. Además, la tasa de escolarización en edades posteriores a la edad obligatoria ha ascendido desde el curso 2011-2012 respecto a los cinco años anteriores, de tal modo que la tasa de escolarización en jóvenes de 16 años subió 6,1 puntos; con 17 años 9,5 puntos y la de 18 años en 9,7 puntos, según los datos disponibles⁸. Sin embargo, la graduación de alumnos en la ESO, según los datos disponibles publicados de los que disponemos, correspondientes al curso 2012-2013, asciende al 75,1% (69,9% hombres y el 80,6% mujeres), lo que significa que existe un 24,9% de alumnos que no se graduaron, lo cual indica que en el transcurso de 12 años se ha dado un incremento de graduaciones en ESO de 1,7 puntos, ya que en el curso 1999-2000 los graduados ascendieron a 73,4% (65,9% hombres y 81,3% mujeres). Debemos considerar además que el 3,3% de los jóvenes que estudian en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) obtuvieron el título de Graduado en ESO, así como el 12,7% de otros alumnos pertenecientes a los centros de educación de adultos.

A pesar de que existen una serie de características y circunstancias comunes entre los jóvenes que abandonan, no podemos afirmar que exista un determinado perfil de alumnos que dejan los estudios, tal y como muestran diversos estudios (Adame y Salva, 2010; Fernández Enguita et al., 2010; García et al., 2013), pues si bien es cierto que existe un porcentaje de alumnos que abandonan debido a su fracaso en los estudios, no es menos cierto que otros (35%) deciden dejar de estudiar para ir a trabajar, tras finalizar la enseñanza secundaria obligatoria, incluso hay un 8% que la abandona tras haber encontrado un puesto de trabajo, aunque la situación de crisis del mercado laboral de los últimos años haya podido frenar esta tendencia y pueda motivar a los jóvenes a

⁷ Datos aportados por Eurostat en el año 2013, correspondientes al año 2012.

⁸ Datos obtenidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

estudiar algún tipo de formación profesional. Por otro lado, encontramos también a un 12% de jóvenes que abandonan la enseñanza obligatoria intentando inscribirse en otros tipos de formación alternativa externa al sistema educativo, como, por ejemplo, para la obtención del graduado en secundaria (GESO) a través de las escuelas de adultos, o para acceder a ciclos formativos de grado medio, mediante pruebas específicas existentes para tales efectos. Estudios de los últimos años⁹ muestran también que se ha producido una importante disminución de abandono escolar, según datos del año 2008, respecto a los de años anteriores.

Cabe destacar, sin embargo, que la interrupción de los estudios producida entre los jóvenes que comenzaron a buscar empleo en los últimos años se da, sobre todo, en las fases más tempranas. El 70,7% de los abandonos tiene lugar entre aquellos que se encuentran estudiando la enseñanza secundaria obligatoria. El mismo estudio revela que, a medida que el nivel de estudios es superior, la interrupción de los mismos es menor, por lo que, mientras que el 17% de los jóvenes abandona los estudios en la etapa obligatoria, el abandono de estudios universitarios solo asciende al 3%.

Uno de los países donde el caso del abandono escolar prematuro generó en su día un controvertido debate público y político fue Francia, siendo diversas las investigaciones que, a partir del año 1999 y citadas por Esterle-Hedibel (2006, p. 45), abordaron tanto la problemática del abandono como del fracaso escolar, estudiando los casos de alumnos cuya escolarización era irregular o caótica (Thin y Millet, 2003; Péraldi, 2002), los cuales estaban de alguna manera incorporados a mecanismos de transición (Thin y Millet, 2003) y han abandonado totalmente el sistema educativo o dejan de asistir con frecuencia (Coslin, 2003; Lagranje y Cagliero, 2002; Costa-Lascoux, 2002). Dichos investigadores denominan a este hecho como “desmovilización escolar” (Costa-Lascoux 2002, p. 11), y como “desvinculación escolar” (Péraldi, 2002, p. 60).

También otros autores (Bautier, Terrail, Branca-Rosoff et al., 2002) citados por Esterle-Hedibel (2006, p. 45) hablan de abandono dentro de la propia institución escolar, denominándolo como “fracaso escolar de interior”, refiriéndose así al alumnado que ha roto con el sistema escolar dentro de los propios centros, manifestando o no conductas al margen de la norma (Bautier et al., 2002).

⁹ Estudio del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes, titulado *Jóvenes y estudios: Relación con su situación laboral*, publicado el 31 de octubre de 2012 en la revista Capital Humano, nº 139, editado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie).

Por otro lado, Esterle-Hedibel (2006), citando en su trabajo sobre absentismo, descolarización y fracaso escolar a Bloch y Gerde (1998), nos habla de la aparición del término francés *décrocheu*, que desde hace ya unos años adquirió importancia dentro del contexto científico en Francia, para designar al estudiante que deja o abandona los estudios, refiriéndose a aquellos alumnos que progresivamente abandonan la enseñanza secundaria. Se trata de un término utilizado por Blaya, sinónimo de abandono o descuelgue y que emplea para denominar el proceso de desadhesión del sistema educativo, que desemboca posteriormente en una desafección, un abandono definitivo o “desmatriculación” (Blaya y Hayden, 2006, p. 6). Cabe destacar que la autora habla de descuelgue y nunca de alumnos “descolgados”, o sea, de alumnos que se descuelgan, por lo que son ellos los únicos responsables de la situación y de su abandono. Desde poco después de su aparición, dicho término ha venido siendo empleado en numerosos debates y trabajos para designar las dificultades de los alumnos, tanto en lo que se refiere a ausencia del colegio como a dificultades de aprendizaje o retraso escolar.

1.6. Abandono y fracaso escolar extremo

Además del tipo de abandono escolar antes descrito, existe otro tipo de abandono y de fracaso que podríamos denominar extremo o grave, debido a sus características, la edad y condiciones en las que se produce. Es indiscutible que existe un abandono precoz de hecho, que podríamos denominar *absentismo crónico*, que conduce al fracaso y este fracaso al abandono definitivo y “oficial”, no solo de alumnos tras cumplir la edad obligatoria de escolarización a los 16 años, sino incluso antes, también con 15, con 14 e incluso con 13. Se trata de un tipo de alumnado con una trayectoria escolar colmada de obstáculos y de malos resultados, cuyo porcentaje asciende al 44% (García et al., 2013)¹⁰. Este alumnado, que se ve sometido a tener que vivir a diario la amarga experiencia de su fracaso dentro del aula, decide abandonar tras un proceso de absentismo y de ruptura o separación no solo física, sino también psicológica y emocional. Se trata de jóvenes sin motivación ni interés por los estudios, que se sienten aburridos y “perdidos” dentro del aula debido a las carencias ya acumuladas que les impiden poder seguir el ritmo de las clases como el resto de sus compañeros, que, primero se descuelgan durante las clases, antes de descolgarse totalmente, sucediendo

¹⁰ Investigación llevada a cabo por García, Casal i Batallé, Merino y Sánchez. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. GRET (Grup de Recerca Educació i Treball). Barcelona, España.

un absentismo ocasional, evolucionando hacia el absentismo crónico y el abandono definitivo. Se trata de alumnos que generalmente tuvieron dificultades escolares desde la enseñanza primaria, especialmente a partir de 4º curso, dificultades en lectoescritura y Matemáticas no superadas, que hacen que el alumno llegue a los cursos superiores tras acumular una serie de carencias que harán que su situación en la enseñanza secundaria sea insostenible, llegando a convertirse en un problema dentro de las clases a las que asiste, perturbando con frecuencia el aula y planteando problemas de disciplina al profesorado. Dicha situación lleva consigo que el alumno abandone antes de tiempo y con un nivel escolar muy por debajo del que correspondería a su edad y a los cursos estudiados, llegando a tener incluso dificultades para operar con Matemáticas, de comprensión lectora o para escribir un texto de manera correcta.

1.7. Evolución del abandono y el fracaso escolar en España

En cuanto a la trayectoria y evolución que ha tenido el abandono escolar en nuestro país, si hacemos un breve recorrido histórico por los datos de los que disponemos, es preciso decir que este ascendía en el año 1992 a un 41%, porcentaje que fue descendiendo progresivamente hasta instalarse en un 29,1% en el año 2000, a partir del cual ha vuelto a descender, alcanzando el 24,9% en la actualidad.

Tabla 1. Evolución del abandono escolar prematuro en España (2000-2012)

Abandono escolar en E. Secundaria	
Año	%
2000	29,1%
2006	30,5%
2012	24,9%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A pesar de que las cifras anteriores muestran un descenso en los últimos doce años, nos toca reconocer que España sigue estando entre los puestos que mayor número tiene de personas que solo hayan alcanzado un nivel de estudios no superior a la etapa de Educación Secundaria (46% de la población adulta), mientras la UE llega al 24% y la OCDE al 25%, solamente Brasil con un 57%, México con un 64% y Portugal con un 65% superan a España con cifras mayores en este nivel de estudios, existiendo marcadas diferencias entre España y otros países, como, por ejemplo, Alemania con un 13%, Suecia con un 13% o EE UU, que tiene un 11%.

En lo que respecta a la población adulta española que ha estudiado la segunda etapa de educación secundaria, el porcentaje se sitúa en 22%, también en clara desventaja con el resto de países de la OCDE, en los que el promedio alcanza al 44% y de la UE, con 48%. Existen datos más positivos sin embargo en lo que se refiere a los estudios terciarios, ya que nuestro país alcanza la media de la OCDE (32%), superando la media de la UE, que es del 29%, e incluso a otros países como Alemania, que alcanza un 28% y a Francia, con un 30%, según los datos de los que disponemos¹¹, referentes a los diferentes países de la OCDE.

1.8. El fracaso escolar en España: análisis por comunidades autónomas

Existen numerosos estudios que nos hablan de este gran problema como es el fracaso escolar, pero ¿de qué estamos hablando realmente cuando nos referimos a él? Antes de continuar buscando sus causas y consecuencias será conveniente centrarnos en las cifras, es decir, a cuántas personas afecta cuantitativamente en nuestro país a lo largo de todas sus comunidades autónomas.

¹¹ Informe de la OCDE 2013, cuyo análisis incluye datos de los años 2010 y 2011.

Tabla 2. Abandono educativo por comunidades autónomas (2012): Porcentaje de población de 18 a 24 años que no completó el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y que no continúa ningún tipo de educación

PAÍS VASCO	11,5%
NAVARRA	13,3%
CANTABRIA	14,0%
ASTURIAS	19,4%
ARAGÓN	20,4%
CASTILLA Y LEÓN	21,5%
MADRID	22,2%
LA RIOJA	22,8%
GALICIA	23,1%
CATALUÑA	24,0%
CASTILLA-LA MANCHA	26,9%
COMUNIDAD VALENCIANA	26,9%
MURCIA	27,7%
CANARIAS	28,3%
ANDALUCÍA	28,8%
BALEARES	30,1%
EXTREMADURA	32,25
CEUTA Y MELILLA	37,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Población Activa. INE.

Como se puede observar, las cifras de fracaso escolar en las diferentes comunidades autónomas son bien distintas, de tal manera que la diferencia entre la peor y mejor situación entre ellas es de 25,5 puntos (Ceuta y Melilla con un 37%, frente al País Vasco con 11,5%). Es clara la situación de desventaja en la que se encuentran algunas comunidades autónomas, destacando Castilla-La Mancha, el Levante, Andalucía, Extremadura, ambos archipiélagos y de manera muy destacada Ceuta y Melilla.

Tabla 3. Evolución de la tasa de abandono escolar por comunidades autónomas entre los años 2012 y 2013

Comunidad autónoma	Año 2012	Año 2013	Diferencia entre el año 2012 y 2013
Andalucía	28,8%	28,4%	-0,4%
Aragón	20,4%	18,8%	-1,6%
Asturias	19,4%	18,7%	-0,7%
Baleares	30,1%	29,7%	-0,4%
Canarias	28,3%	28,3%	0
Cantabria	14%	11,8%	-2,2%
Castilla-León	21,5%	18,8%	-2,7%
Castilla-La Mancha	26,9%	26,6%	-0,3%
Cataluña	24%	24,4%	+0,4%
Ceuta y Melilla	37%	35,3%	-1,7%
Comunidad Valenciana	26,9%	22,3%	-4,6%
Extremadura	32,2%	28,5%	-3,7%
Galicia	23,1%	20,4%	-2,7%
La Rioja	22,8%	21,3%	-1,5%
Madrid	22,2%	20,2%	-2%
Murcia	27,7%	26,9%	-0,8%
Navarra	13,3%	12,8%	-0,5%
País Vasco	11,5%	8,8%	-2,7%

Fuente: elaboración propia a través de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Si bien las diferencias entre ambos años no son generalmente significativas, cabe destacar que en la gran mayoría de comunidades autónomas va disminuyendo el abandono escolar, destacando la Comunidad Valenciana y Extremadura como las comunidades en las que se aprecia un descenso significativo.

1.9. Causas del fracaso escolar

Intentando hallar las verdaderas causas de un problema social de semejante envergadura, como es el alto índice de fracaso escolar en España, se llegó en la última década a señalar como uno de los motivos de peso el incremento de jóvenes extranjeros

de 16 años que se dio en el año 2005, argumento insostenible, debido a la escasez de jóvenes inmigrantes escolarizados, cuando ya en nuestro país el fracaso escolar rondaba el 29%. Sería un análisis radicalmente sesgado y erróneo si para explicar los elevados porcentajes de fracaso escolar en Españauviésemos que acudir al discurso del incremento de la inmigración, por lo que abordaremos el problema a partir de las aportaciones hechas por diferentes investigadores y expertos en la materia.

Es preciso destacar también la descalificación en la que han quedado algunos de los mitos que predominaron en el pasado siglo, empleados para “reducir o eliminar la responsabilidad de padres, maestros y técnicos educativos en la aparición y consolidación de las situaciones de fracaso escolar”, a saber: 1) “La capacidad intelectual de los niños puede apreciarse con el análisis de su comportamiento habitual. Pensando de esta manera, se ha producido una notable confusión entre la inteligencia lógico-analítica (base de muchos aprendizajes escolares) con la inteligencia práctica (conjunto de procesos de adaptación al medio a través de aprendizajes previos o recursos de memoria). La ausencia de procesos fiables de evaluación de la inteligencia lógica ha impedido al profesorado adaptar su metodología educativa a un importante número de alumnos con inteligencia inferior a la media (CI bajo o *borderline*), sin llegar a la zona de deficiencia mental”. 2) “La atención como proceso biológico se ha confundido con la conducta atencional. De este modo se ha considerado que un alumno que manifiesta conducta atencional tiene buena atención y, al contrario, quien no atiende es porque no quiere”. 3) “El escaso rendimiento escolar se explica por una falta de interés, motivación, problemas emocionales o por la baja autoestima del alumno” (García, s.f., *Fracaso escolar y trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad*). Sin embargo, como queda dicho anteriormente, no es así, sino que el interés y la motivación, existentes prácticamente siempre al inicio del proceso escolar, se van reduciendo progresivamente tras fracasos periódicos que van deteriorando la autoestima del niño, debido a la falta de incentivos y estímulos positivos, e incluso manifestaciones menospreciativas que le llevan a desembocar en un bajo autoconcepto y, por consiguiente, en el desinterés por el estudio.

Habría que decir entonces que el altísimo porcentaje de fracaso escolar, por ejemplo en nuestro país, puede deberse necesariamente a varios factores que radican tanto en el alumno como en su contexto social. Entre los factores referentes al alumno, se encuentran, por ejemplo, falta de aptitudes, reflejadas en un déficit intelectual o de

habilidades, déficit de atención, problemas de memorización o retrasos en el lenguaje o falta de hábito de estudio (García, s.f.). El hábito de estudio suele adquirirlo el alumno por medio de un proceso de éxito escolar donde ha tenido mucho que ver la aprobación social y otros incentivos positivos que este ha ido recibiendo desde el inicio de dicho proceso escolar. Según estos planteamientos, el hábito de estudio no surge de manera espontánea, sino que se va adquiriendo como cualquier otro tipo de hábitos, mediante el efecto positivo que produce, la práctica y la disposición. Por tanto, desde esta perspectiva, si queremos encontrar posibles causas del fracaso escolar de una persona habría que buscar entonces en su proceso histórico e interactivo, queremos decir que habrá que analizar sus inicios escolares, averiguando si en ellos tanto sus profesores como sus padres los incentivaron y recompensaron de manera frecuente e inmediata, sobre todo a través de elogios y aprobaciones verbales, que los motivaran a esforzarse e ir adquiriendo dicho hábito.

Con el fin de poder llegar al conocimiento de las verdaderas causas que pueden originar el problema que nos ocupa, y dado que se trata de una realidad compleja y multifactorial, consideramos necesario abordarlo desde los diversos enfoques aportados en las numerosas investigaciones llevadas a cabo por distintos autores expertos en la materia.

1.10. El éxito y el fracaso escolar desde distintos enfoques

1.10.1. Enfoque sociológico

Según afirmaciones de Unicef (2002), los resultados académicos muestran con frecuencia la desigualdad de recursos económicos existentes entre las familias. Para profundizar en la relación que pueda existir entre el éxito-fracaso escolar y las desigualdades sociales, contamos con las teorías denominadas *de la reproducción* y *de la elección racional* (Martínez García, 2007).

Teoría de la reproducción: Si bien esta teoría incluye elementos de la economía política radical, aportados por Bowles y Gintis (1976), se centra fundamentalmente en el estudio sociológico de Bernstein (1977) y de Bourdieu y Passeron (1970). Según estos autores, “el mecanismo clave de la reproducción social en el colegio es la evaluación de las disposiciones implícitas y los hábitos culturales de los niños de distintos orígenes sociales” (Fernández-Macías, Antón, Braña y Muñoz, 2013, p. 151). El individuo es

socializado en la familia y mediante dicha socialización adquiere las claves específicas para poder expresarse según la clase a la que pertenezca (códigos de Bernstein). Es a través de esta socialización donde aprende la manera de sentir, pensar y actuar en el mundo que le rodea (el habitus de Bourdieu). Dependiendo de la clase a la que el niño pertenezca recibe un tipo de códigos para vivir u otros, que condicionarán su vida, puesto que, según estas teorías, los niños de la clase alta coinciden con la cultura que se transmite en el entorno escolar, lo que significa que tendrán más oportunidad de prosperar en los estudios y de obtener mejores resultados, al contrario que aquellos que pertenezcan a la clase humilde, por lo que estos últimos tendrán más dificultades y, por tanto, mayor riesgo de fracasar. Es decir, el éxito o fracaso escolar, desde esta perspectiva, está vinculado a la clase a la que se pertenezca.

Teorías de la elección racional: Si bien las teorías de la reproducción centran su atención en las estructuras y las instituciones a la hora de buscar el origen del fracaso en el ámbito educativo, las de la elección racional hablan de cómo la decisión de continuar los estudios o abandonarlos depende de “un análisis coste-beneficio” (Fernández-Macías, Antón, Braña y Muñoz, 2013, p. 152), en el sentido de que la clase o status social influye en los costes y beneficios de estudiar (Martínez García, 2007). Esta relación existente entre las diferencias sociales y educativas fueron explicadas por Breen y Goldthorpe (2000), a través de los denominados “modelos asimétricos de aversión al riesgo por clase” ((Fernández-Macías, Antón, Braña y Muñoz, 2013, p. 152), lo que significa que el objetivo educativo fundamental de los jóvenes estudiantes es la consecución de un nivel que les haga posible llegar al menos a la posición social conseguida por su familia de origen y no a una situación inferior. Esto quiere decir que el nivel educativo mínimo al que se aspira depende de la clase social de la que se provenga.

1.10.2. Enfoque psicopedagógico y educativo

Otras teorías, como las de Marchesi (2003) y Salas (2004), tratan de explicar los factores que aumentan las probabilidades del abandono y del fracaso en la escuela desde un enfoque psicopedagógico y educativo, afirmando que no existe ningún factor de riesgo que por sí mismo pueda presuponer con certeza quién puede llegar a abandonar los estudios, puesto que ni aquellos que llegan a abandonar configuran un grupo de idénticas características, y porque con frecuencia el abandono es el resultado de un

dilatado y dificultoso proceso en el cual se fue dando la separación, a la vez que agravando con el transcurso del tiempo los distintos factores implicados. Pero, ¿cuáles son dichos factores? Marchesi (2003) expone en su trabajo sobre el fracaso escolar en España su argumentación, que parte de una serie de factores implicados a diferente nivel, como, por ejemplo, el contexto familiar, el contexto sociocultural, el contexto educativo y el propio alumno, aunque a este respecto se debe tener en cuenta también que las circunstancias son diferentes entre las localidades, regiones y subgrupos, por lo que es preciso considerar los datos locales específicos de cara a poder predecir con mayor exactitud quién abandonará los estudios, así como localizar los factores implicados en dicho abandono (Hammond et al., 2007).

Con respecto al influjo del contexto familiar, si bien es cierto que juega un importante papel la influencia de los padres durante la etapa de escolarización en el rendimiento académico de los hijos, es preciso aclarar que junto al nivel cultural de los progenitores existen además otros factores condicionantes de dicho rendimiento, pues, considerando como cierta la influencia real y efectiva que este nivel de estudios pueda tener sobre el contexto familiar, en cuanto a expectativas de los padres sobre los estudios de los hijos, apoyo a los estudios, hábitos lectores y culturales, etc., no se debe enfatizar en este aspecto, puesto que incluso en ocasiones el bajo nivel de los padres se ve compensado por un mayor esfuerzo y compromiso por parte de estos. Si bien es cierto que, entre los factores responsables de un bajo rendimiento, este del nivel de estudios de los padres tiene su peso específico, según han venido afirmando algunos datos relevantes, como, por ejemplo, las conclusiones del Informe PISA (2001), donde se afirmaba que los estudiantes cuyas madres no llegaron a finalizar los estudios de educación secundaria superior obtenían unas puntuaciones en habilidad lectora 44 puntos por debajo de los estudiantes cuyas madres finalizaron estos estudios, teniendo en cuenta además que cada año adicional de la educación de los padres añade 4,7 puntos a las puntuaciones de los alumnos. En el caso de nuestro país, se añaden 3,6 puntos.

En lo que se refiere al contexto sociocultural, encontramos que, efectivamente, en él podemos tener algunas explicaciones respecto a los resultados obtenidos en el ámbito académico (Tiana, 2000). También las teorías de la reproducción que abordaremos más adelante, junto con otras investigaciones conocidas (Coleman et al., 1966) respecto a la desigualdad, inciden en el papel que la escuela desempeña como reproductora de desigualdades sociales y educativas.

Otros estudios (Marchesi y Lucena, 2002¹²; Marchesi, Martínez y Martín, 2002¹³) que han abordado el contexto sociocultural se centraron en él en tres sentidos: 1) el impacto que en rendimiento académico puede tener el propio contexto del alumno; 2) si influye el contexto del centro escolar, de tal modo que se obtengan mejores resultados si este se encuentra en un contexto social alto, donde existen mayores expectativas y exigencias y clima de estudio; 3) el impacto del contexto sociocultural en la vida del centro y en el trabajo del profesorado dentro del aula, debido a que el contexto sociocultural, además de influir en los resultados académicos del alumnado, ejerce también su influencia en la organización, funcionamiento y cultura de la escuela, así como en las relaciones del profesorado con las familias de los destinatarios de la actividad docente.

Sintetizando las aportaciones de dichas investigaciones, podemos resumirlas en que “la influencia del contexto sociocultural de los alumnos no se distribuye por igual en todos los posibles niveles del contexto, sino que su mayor efecto negativo se concentra en los alumnos del contexto más bajo y, en consecuencia, en los centros que escolarizan mayoritariamente a estos alumnos” (Marchesi, 2003, p. 15). En definitiva, la conclusión principal a la que apuntan dichos estudios es que, efectivamente, en la educación obligatoria, el contexto sociocultural ejerce una influencia importante en aquellos alumnos que pertenecen al contexto bajo. Sin embargo, en el resto de contextos en los que se encuentran el 75% del alumnado, se reducen mucho más las diferencias, debido a que la motivación y la implicación de las familias, unidas a la acción escolar, disminuyen el efecto que pueden generar las diferencias culturales y económicas existentes.

En lo que se refiere al contexto educativo, este tiene también parte de responsabilidad en los índices de fracaso escolar, a partir de cuatro factores, más directamente relacionados con las disfunciones del sistema educativo, a saber: el gasto público, el tiempo de aprendizaje, la flexibilidad organizativa y curricular y la formación y el estilo de enseñanza de los docentes (Marchesi, 2003).

¹² Estudio realizado en la Comunidad de Madrid en el año 2002 con alumnado de los Programas de Garantía Social.

¹³ Estudio longitudinal llevado a cabo con alumnos que comenzaron la ESO en el año 1997 y la finalizaron en el 2001. A todos los participantes se les aplicaron diversas pruebas sobre su rendimiento académico en las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, al comienzo del primer ciclo, una vez finalizado segundo curso y al terminar cuarto curso.

A) Gasto público

Ya desde el Informe PISA en 2001 se estableció el gasto promedio por alumno de cada país en el tramo de edad de 6 a 15 años, hallando la relación entre gasto por alumno y los resultados que se obtuvieron en la prueba de habilidad lectora, llegando a la conclusión de que, al incrementar el gasto por alumno, también se ven incrementadas las puntuaciones de los estudiantes, de tal manera que el gasto por alumno justificaría el 17% de la variación de las puntuaciones que existen entre los estudiantes de los distintos países.

Según Schleicher¹⁴, España es uno de los países con menos gasto por alumno de la OCDE, por lo que se hace necesario dedicar más recursos a la educación. Según Bruselas, en 2005 España invirtió en educación un 4,23% del PIB frente al 5,04% de media comunitaria. Tal vez esta pueda ser una de las razones, entre otras, por la que, según PISA, nos encontramos en un porcentaje bajo de excelencia educativa y un porcentaje alto de niveles medios. A modo de referente del que podemos aprender a mejorar las cosas, se encuentra Polonia, cuyos niveles se basan en algunas claves tales como preparación y valoración del profesorado así como rigor en la selección de los equipos directivos y docentes, e igualmente reducción en la ratio alumnos/profesor, especialmente en los niveles iniciales de enseñanza (Informe PISA, 2006). Este país ha llegado incluso a desdoblar los cursos de los primeros niveles, de tal manera que se pueda asegurar la excelencia en el aprendizaje de la lectoescritura. Esta puede ser una medida crucial de cara al éxito de los alumnos, ya que, según el profesorado, muchos de los niños tienen serias dificultades debido a carencias a este nivel. Es decir, que nos encontramos con alumnos que llegan a 4º curso de primaria sin saber casi leer y en cursos posteriores tendrán serias dificultades para comprender lo que lean, lo cual les impedirá desenvolverse en las diversas materias, puesto que a veces, por ejemplo, no comprenden el enunciado de un problema de Matemáticas, ni saben asociar ideas y conceptos, ya que les cuesta entender y asimilar incluso lo que están leyendo.

Es indiscutible, por tanto, que una mayor dedicación de recursos económicos permite incidir de manera positiva sobre el entorno escolar, ya que hace posible contar también con mayores recursos técnicos y humanos que pueden repercutir en un mejor funcionamiento dentro del aula, aumentando el número de profesores, orientadores y

¹⁴ Responsable del Informe PISA (2006).

profesorado de apoyo, así como disminuyendo la ratio alumnos/profesor, a la vez que dotando a los centros de mayores y mejores servicios. A pesar de ello, no siempre menor gasto es sinónimo de menor rendimiento, pues si bien los recursos económicos son necesarios, no significa que sea el requisito a través del cual se pueda garantizar la mejora de la educación, como nos demuestran Irlanda y Corea, por ejemplo, sino que deben darse también otras condiciones del contexto educativo y familiar de cada país, como tendremos oportunidad de ver más adelante. Incluso en España, existen experiencias desde hace años donde el trabajo llevado adelante para potenciar un mayor compromiso y apoyo del tejido social, implicando en el entorno escolar a diversas instituciones, especialmente a los ayuntamientos, ha supuesto una importante inversión en el sentido de la influencia positiva reflejada en mejores resultados académicos. Pioneras en la puesta en marcha de este tipo de alternativas fueron en la década anterior Asturias, Aragón y Castilla y León.

B) El tiempo de aprendizaje

Esta es una variable significativa, teniendo en cuenta que la mayoría de los expertos aseguran que el tiempo real de instrucción está ligado al aprendizaje de los alumnos. Este tiempo, a su vez, depende de otros aspectos, como la estructuración del currículo, el clima de aprendizaje, cómo estén los alumnos organizados en el aula y el estilo del profesor.

En cuanto al número de horas que en España se dedican a clase o a la instrucción, y el que se dedica a Matemáticas y a Ciencias, es menor que el que se dedica en otros países de la OCDE, aunque si tenemos en cuenta que dentro del tiempo de instrucción se incluyen también las horas dedicadas al estudio fuera de la escuela, hay que decir que los estudiantes españoles superan a la media de la OCDE, pues mientras en estos países la media de horas semanales dedicadas a estudiar Matemáticas, Lengua y Ciencias se sitúa en 4,7, en España asciende a 5,4. Cabe destacar al respecto los cursos o clases de apoyo adicionales a los que asisten los alumnos, siendo el promedio de los países de la OCDE un 32%, mientras que en España llega al 54,5%. De todos modos, este desajuste entre el alumnado español y el resto a nivel de tareas escolares de manera particular en casa, trae consigo unas consecuencias positivas, pues mientras que el alumnado que cuenta con la oportunidad de tener apoyo, seguimiento y condiciones para el estudio en casa no tiene problemas con los estudios, aquellos que

no cuentan con estas condiciones en el hogar –generalmente los alumnos que pertenecen a un contexto sociocultural más bajo– sí que los tienen.

C) Flexibilidad organizativa y curricular

Para poder abordar la problemática de los alumnos con mayor riesgo de fracasar en los estudios, es preciso que los centros educativos dispongan de la necesaria y suficiente autonomía que les permita diseñar programas flexibles y específicos mediante los cuales poder responder a las necesidades formativas del alumnado sin los condicionantes impuestos por un tipo de educación homogeneizadora, organizada por la administración educativa, que no siempre tiene en cuenta las especificidades de cada centro.

D) Estilo de enseñanza y formación del profesorado

El estilo de enseñanza del profesorado es también un aspecto importante, relacionado con la motivación del alumnado y el avance en su aprendizaje. Es cierto que el Informe PISA 2002 no se expresa específicamente respecto a la incidencia del estilo de enseñanza sobre los resultados obtenidos por su alumnado, aunque si se profundiza sobre aquellos países en los que tradicionalmente predomina un estilo de enseñanza más aplicada, en conexión con la vida cotidiana y con la experiencia y orientada a la consecución de habilidades y estrategias para el aprendizaje, se observa que los alumnos cuentan con más ventajas frente a aquellos donde el sistema educativo concede más importancia al conocimiento teórico y la adquisición de conceptos que a la proyección práctica de cuanto se aprende¹⁵.

Existe otro factor implicado también en el riesgo de abandono y de fracaso escolar, como es la disposición del propio alumno, su motivación, su esfuerzo y capacidad. El sistema educativo suele poner el énfasis en dichos aspectos, especialmente en el esfuerzo, que, si bien es una variable importante a considerar por su parte de responsabilidad en los problemas de aprendizaje, no es menos cierto que no debe analizarse al margen del resto de factores ya mencionados, puesto que tanto la motivación como la implicación activa del alumno están mediatizadas en gran parte

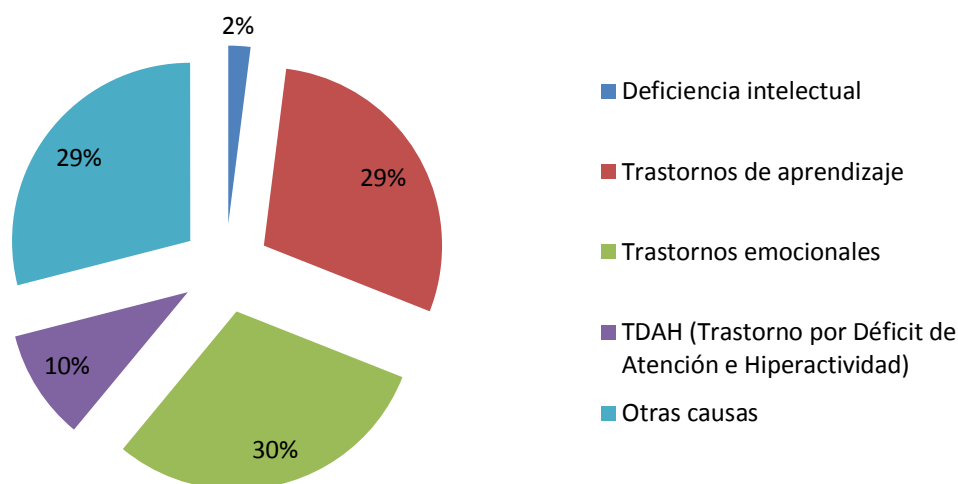
¹⁵ Interpretación a partir de uno de los índices incluidos en el Informe PISA (OCDE, 2002, pág. 325), referente a la utilización de recursos en la escuela: la biblioteca, Internet, laboratorios de Ciencias, calculadoras, donde el índice de España fue negativo (-0,53), resultando cero la media de la OCDE.

tanto por su contexto sociocultural como familiar, así como por sus vivencias de aprendizaje. Es un hecho que la capacidad del alumno está estrechamente ligada a su éxito escolar. El alumno que frente a unas dificultades especiales no encuentra el correspondiente apoyo por parte del profesorado para poder superarlas, ni cuenta con apoyo familiar o refuerzo escolar adicional, corre el riesgo de acumular una serie de dificultades que le van retrasando hasta el punto de no poder ya superarlas, experiencia que le desanima y hace desconfiar de sus capacidades, convenciéndose de que sus dificultades provienen de su falta de aptitud y capacidad y de que no es posible el éxito escolar, situación que afecta de manera negativa a su autoestima y autoconcepto, de tal manera que el aprendizaje será su fuente de frustraciones porque su situación no será atribuida a las dificultades con las que se encuentra sino a su falta de esfuerzo. Esta situación afectará seriamente a su motivación por el estudio, hasta el punto de que el abandono de los estudios estará casi asegurado. Según Marchesi (2003), numerosos estudios que han abordado las dificultades de aprendizaje afirman casi de manera unánime que los alumnos con retrasos escolares considerables, especialmente en lectoescritura y en Matemáticas, corren el riesgo de perder la motivación por los estudios y de llegar a abandonarlos, debido a que “las dificultades en la lectoescritura condicionan el resto de los aprendizajes y conducen a que el alumno perciba la tarea de aprender como demasiado complicada y escasamente satisfactoria” (Marchesi, 2003, p. 29). Desde esta perspectiva, podemos decir que el alumno para el que los estudios se convierten en una experiencia negativa corre efectivamente el riesgo, con el paso del tiempo, de llegar a abandonarlos, prueba de ello es la correlación que existe entre alumnos que terminaron deficientemente los estudios de la enseñanza primaria y quienes abandonan la secundaria sin haber alcanzado el título de la ESO.

1.10.3. Enfoque psicológico

A este respecto, Menéndez Benavente (2008) expone una serie de causas o factores implicados en el fracaso escolar, cuyo origen se encuentra tanto en trastornos de aprendizaje como emocionales.

Gráfico 1. Factores implicados en el fracaso escolar



Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por Isabel Menéndez Benavente¹⁶.

Solamente un 2% del fracaso escolar es originado por factores intelectuales, sin embargo, existe un 29% debido a trastornos de aprendizaje, entre los que destaca, por ejemplo, la dislexia. Un 30% se debe a trastornos emocionales de toda índole y un 10% lo constituye un trastorno muy preocupante y al que la psicología infantil le está dedicando en los últimos años múltiples estudios en España, como es el TDAH o trastorno de déficit de atención por hiperactividad.

1. Esfera orgánica: diremos que engloba aquellas deficiencias relacionadas con trastornos que implican disminución física, alteraciones sensoriales, de psicomotricidad... Serían, entre otras, enfermedades crónicas como la diabetes, la epilepsia, alteraciones cardíacas, etc., que sin duda pueden suponer un obstáculo para el aprendizaje normal del niño.

Por otro lado, se puede hablar de ciertas características físicas, como cojera, estrabismo, tartamudez e incluso obesidad, entre otras, que a veces pueden hacer que el niño sea objeto de burla o le generen sentimientos de inferioridad frente a sus compañeros, lo cual puede desembocar en problemas de socialización, integración y afectivos, dificultándole su aprendizaje y rendimiento escolar.

¹⁶ Psicóloga clínica. Realizó un estudio sobre los factores implicados en el fracaso escolar (2008).

Cabe señalar la importancia de la detección de los problemas de visión o la atención a los niños con problemas de hipoacusia, que si bien no se trata de deficiencia total porque no es una sordera, sí puede afectar y de hecho afecta negativamente al aprendizaje del alumno (carencias estas que hasta pueden pasar desapercibidas a los padres).

Existen también otros trastornos dentro de la esfera orgánica que inciden notablemente en el itinerario escolar, tipificados como trastornos del aprendizaje, los cuales se dan con más frecuencia de lo que se puede sospechar, a pesar de que pueden transcurrir varios años hasta que llegan a ser diagnosticados, llegando incluso a pasar de manera inadvertida, por lo que puede convertirse en un problema capaz de abocar al alumno al fracaso escolar e incluso condicionar su futuro profesional y personal, por ello los expertos recomiendan para minimizar sus efectos sobre quien lo padece, además de contar con un diagnóstico adecuado, flexibilizar los métodos de enseñanza en la escuela. Según investigaciones recientes¹⁷, son diversos los trastornos de aprendizaje que en el aula pueden afectar a algunos alumnos, siendo los más frecuentes el trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDAH) y la dislexia, siendo entre 2 y 10 alumnos de una clase de 25 quienes padecen estos u otros trastornos de aprendizaje. Según el citado informe, se trata de desórdenes que afectan a entre el 3% y el 8% de la población escolar y a entre el 3% y el 4% de la población adulta, lo cual significa que en España, de los 7.000.000 de menores escolarizados, entre 385.000 y 1.000.000 padecen un trastorno de este tipo. Los trastornos más frecuentes son, según el citado informe, el TDAH y la dislexia, bien de manera aislada o asociada, que, a su vez, representan en torno al 70% de estos desórdenes (Sans, Roca y Carmona, 2010). Cabe destacar que

¹⁷ Informe FAROS, titulado *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia. Claves para evitar el fracaso escolar* (2010). Hospital Sant Joan de Déu. Observatorio de salud de la infancia y la adolescencia. Barcelona. Este informe ha sido elaborado por diversos neurólogos de dicho hospital y otros profesionales de la educación: Anna Sans, neuróloga infantil coordinadora del estudio; profesor Enric Roca, doctor en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y coordinador de la plataforma Educ.21; Jordi Carmona, director de la Escuela Garbí, de Esplugues de Llobregat (Barcelona); Cristina Boix, neuropsicóloga de la Unidad de Trastornos del Aprendizaje, Servicio de Neurología del Hospital Sant Joan de Déu; Roser Colomé, neuropsicóloga de la Unidad de Trastornos del Aprendizaje, Servicio de Neurología del Hospital Sant Joan de Déu; Anna López, neuropsicóloga de la Unidad de Trastornos del Aprendizaje, Servicio de Neurología del Hospital Sant Joan de Déu; Ana Sanguinetti, neuropsicóloga de la Unidad de Trastornos del Aprendizaje, Servicio de Neurología del Hospital Sant Joan de Déu, y Marta Caro, logopeda de la Unidad de Trastornos del Aprendizaje, Servicio de Neurología del Hospital Sant Joan de Déu.

también estudios anteriores afirmaron respecto al trastorno TDAH que a nivel mundial afectaba a entre un 8 y un 12% de la población (Biederman, 2005).

En lo que respecta a la dislexia, se trata de un tipo de trastorno que afecta a entre el 5% y el 15% del alumnado infantil, junto a otros de no menor consideración, como son la discalculia o dificultad en el aprendizaje de las Matemáticas, que afecta a entre un 1% y un 3%, y el trastorno del desarrollo del lenguaje, que afecta a entre un 2% y un 4%.

Es frecuente que quienes padecen dichos trastornos sin haber sido diagnosticados ni tratados corran el riesgo de fracasar en los estudios, dada la influencia negativa que tienen sobre quienes los padecen, prueba de ello es que de quienes se ven afectados por un trastorno de TDAH solamente terminan los estudios el 68% y solamente el 21% consiguen llegar a los estudios superiores (Sans, 2010), debido a que los malos resultados académicos merman la autoestima del alumno y, por consiguiente, lo llevan al desánimo, y como consecuencia de ello a una disminución del esfuerzo, configurando un círculo vicioso difícil de superar.

En lo que se refiere a las causas que originan este tipo de trastornos, los expertos hacen referencia a una base genética o neurológica, las cuales deberían estudiarse en el primer curso de la enseñanza primaria cuando se detectan las dificultades iniciales (López, 2010), aunque no es hasta transcurridos unos años cuando se suele corroborar o ratificar un diagnóstico de estas características, llegando a obtenerlo incluso a la edad de quince años o en la adultez, lo cual conlleva que quienes lo padecen tengan irremediablemente dificultades en su proceso escolar.

2. Factores intelectuales: Digamos que, tanto quienes cuentan con un cociente intelectual bajo, es decir, por debajo de la media ponderada o menor a 85 dentro de un intervalo de puntuación, como quienes cuentan con un cociente intelectual superior a 130 (nos referimos a los superdotados) pueden presentar fracaso escolar, ya que en el caso de los primeros se trata de debilidades mentales, que si son ligeras serán fáciles de detectar, pero que presentan una inmadurez mental que justifica la no adecuación a las exigencias escolares del entorno, y que, dado que van pasando de curso sin haber asimilado lo anterior, desembocan en

fracaso escolar; en cuanto a los superdotados, aunque parezca paradójico, su cociente superior al normal puede conducirles a un fracaso escolar debido a que el aprendizaje no está diseñado para ellos, sino que se orienta más bien a niños “normales”, por tanto, encuentran un desfase entre su inteligencia y las tareas que la escuela les plantea, situación que les lleva al aburrimiento, la pérdida de motivación y, por consiguiente, al fracaso.

3. Factores emocionales: Algunos estudios nos dicen que dichos factores suponen entre un 30 y un 50% de los fracasos escolares en la actualidad. Respecto a los alumnos que nos ocupan en este trabajo, digamos que, como analizaremos más adelante, en parte, han podido ser estos factores los que los condujeron a su situación de fracaso escolar grave. Llegado el momento veremos por qué.

Pero, ¿de qué estamos hablando o a qué condicionantes nos referimos que son capaces de incidir tanto y de manera tan intensa en los escolares? Digamos que se trata de diversos trastornos, tales como la depresión, la baja autoestima, trastornos de ansiedad e incluso a nivel más severo, psicosis o neurosis, circunstancias todas ellas capaces de alterar el equilibrio afectivo del niño o adolescente y como consecuencia de obstaculizar su rendimiento escolar.

A dichas situaciones es preciso añadir otras especiales vividas dentro del entorno familiar, tales como enfermedades o muerte de uno de los progenitores, rupturas de la pareja, nuevo matrimonio de uno de los padres, nacimiento de un nuevo hermano, problemas económicos..., en la medida en que alteran el núcleo familiar, ya que la familia juega un importantísimo papel en la estabilidad emocional del niño.

Por otro lado, dentro de dichos factores, existen también otras circunstancias que pueden afectar al desarrollo y estabilidad emocional del niño que, sin lugar a dudas, influirán en su proceso y rendimiento escolar, pudiendo desembocar, por tanto, en un fracaso escolar importante, tales como:

- Exceso de protección, que conduce al niño a la inseguridad y a la dificultad para poder enfrentarse a los problemas y frustraciones que la vida le presente.
- Un estilo educativo, por parte de los padres, severo y con demasiada disciplina, así como un excesivo perfeccionismo que trasmite al niño altas expectativas por

parte de sus progenitores (obtener las mejores notas), imponiéndole unas metas tan altas o inalcanzables que generan en él una fuerte frustración e inseguridad.

- Estilos educativos diferentes por parte de los padres, creando en los hijos el desconcierto, generador también de fracaso escolar.
- Falta de afecto, desatención e indiferencia por parte de los padres.
- Nuevas adicciones infantiles, como son la televisión y las nuevas tecnologías, que, como vienen demostrando algunos estudios, están perjudicando el rendimiento escolar, indicando que a partir de 6º curso de primaria y hasta 4º de ESO, sobre todo, las adicciones sin sustancia afectan a un 12% de jóvenes entre los 12 y los 19 años. A este respecto, también expertos de la psiquiatría infantil y de la psicología han hablado con contundencia, afirmando que si bien este porcentaje es aproximativo, es cierto que dichas conductas van acompañadas de fracaso escolar, debido a que el tiempo que se dedica a este tipo de actividades se resta entre otras cosas a formarse (San Sebastián, 2007¹⁸; López de Fez, 2010)¹⁹.
- Trastornos provocados por un desajuste emocional en momentos cruciales del menor, como son la adolescencia, etapa que requiere especial atención por parte de los padres y sobre la que no siempre tienen la información necesaria para poder abordar adecuadamente los problemas que plantea, que en muchas ocasiones repercuten sobre el rendimiento escolar.
- Situación social desfavorable o de marginalidad. Los niños más desfavorecidos socialmente tienen que enfrentarse a una serie de circunstancias adversas que sin duda pueden influir en su proceso y rendimiento académico. Es decir que, en muchos casos, el rendimiento de un alumno puede estar asociado a situaciones de marginalidad social.

A este respecto, es preciso mencionar que Bruselas ya recordó a España hace años la necesidad de acabar con el ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza, sobre todo mediante la reducción de la elevada tasa de abandono escolar, que, según datos del año 2012, se encuentra a la cabeza entre los países

¹⁸ Doctor jefe de Psiquiatría del Hospital Ramón y Cajal de Madrid, y coordinador del Segundo Simposio Internacional Multidisciplinar sobre el trastorno de déficit de atención y trastornos de conducta.

¹⁹ Alicia López de Fez es psicóloga clínica, fundadora y directora del centro de Psicología López de Fez (Valencia), que viene trabajando en los últimos años sobre conductas adictivas, especialmente la adicción a las nuevas tecnologías en niños y jóvenes.

de la Unión Europea, llegando casi a duplicar la media de la UE en su conjunto (24,9% frente a 12,8%).

4. Factores pedagógicos: también en este apartado podemos citar diversas causas que inciden en los altos índices de fracaso escolar existentes en nuestro país, tales como:
 - La masificación en el aula, es decir, el elevado número de alumnos, que en estos momentos supera los 25, llegando incluso a los 28 o 30 alumnos, situación que hace inviable que el profesorado pueda individualizar la formación y ocuparse de todos y de cada alumno en particular, atendiendo a sus peculiaridades y necesidades concretas. Esta situación, muy distante de la de otros países europeos, no digamos de la de Dinamarca, donde el número de alumnos por clase es de 15, incide también, según los expertos, en el fracaso escolar del alumnado.
 - El método de enseñanza del centro, no siempre adecuado, y, en ocasiones, incapaz de hacer atractivos y compatibles los contenidos impartidos con los intereses del alumno.
 - La fuerte exigencia, que no tiene en cuenta la madurez de cada uno, a veces originada incluso por la diferencia de edad entre los alumnos, ya que en una misma clase puede haber alumnos que se lleven hasta doce meses.
 - La irregularidad en la escolaridad. Nos referimos a que también se dan casos que, debido a la inasistencia escolar, bien por enfermedad u otras causas, o bien por constantes traslados de un colegio a otro, suponen que al menor le sea difícil ir adquiriendo la base necesaria para aprender de manera adecuada.
 - Carecer de técnicas de estudio que ayuden al alumno a rentabilizar al máximo sus capacidades y recursos.
 - El exceso de actividades extraescolares, que presionan al alumno y pueden hacer que disminuya su rendimiento académico.
 - Un elevado número de asignaturas que el actual sistema educativo ha establecido, y que, según los expertos, genera tal dispersión de materias y exceso de deberes, que a veces hace que el alumno desemboque en un “masivo número de suspensos, logrando desmotivarlo y enquistar el fracaso” (Carbonell y Peña, 2006, p. 102).

- La figura del profesor que, debido a sus aptitudes o falta de ellas, puede marcar positiva o negativamente a sus alumnos, bien potenciando o, por el contrario, bloqueando sus capacidades. A este respecto, el Consejo Económico y Social, además de la baja inversión en educación, ha puesto en entredicho el actual sistema de oposiciones para acceder a la plaza de docente, al decir que, sobre todo, a los que se premia es a quienes tienen más memoria, solicitando procedimientos selectivos rigurosos mediante los cuales accedan los profesores más competentes (Consejo Económico y Social, 2009).

1.10.4. Enfoque desde otros factores personales y contextuales condicionantes del rendimiento escolar

Numerosas investigaciones y autores han intentado profundizar y responder ante una cuestión de semejante envergadura, como es el fracaso escolar, encontrando también ciertas dificultades para ello, puesto que las variables responsables forman un entretejido complejo que hacen que no sea fácil delimitar objetivamente el papel que juegan cada una de ellas sobre el resultado final.

En los últimos años, también otros enfoques aportados por diversos investigadores de los que nos ocuparemos a continuación, han intentado dar una explicación mediante modelos estructurales y causales, considerando a aquellas variables que inciden en el éxito o el fracaso escolar como condicionantes del rendimiento académico.

Según González-Pienda, el bajo rendimiento o fracaso “lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal e, incluso, pueden llevar a una deficiente integración social” (González-Pienda, 2003, p. 247). Según el citado autor, cuando hacemos referencia al fracaso escolar, no nos referimos a alumnos torpes sino inteligentes, que no consiguen el rendimiento que se desea dentro de un tiempo determinado y establecido para ello, y como consecuencia se les califica como “malos estudiantes”. Por otro lado, también la institución escolar es cuestionada, considerando que fracaso escolar y fracaso del sistema constituyen dos realidades o dos caras de una misma moneda y, por tanto, se considera que el fracaso de los alumnos constituye el fracaso de la propia institución educativa.

Las aportaciones de González-Pienda (2003) dejan constancia de que existen una serie de condicionantes que constituyen un conjunto de factores acotados operativamente

como variables, que podríamos agrupar en dos niveles, como son las de tipo personal y las contextuales, es decir, socioambientales, institucionales e instruccionales.

Respecto a las variables de tipo personal, digamos que se refiere, por ejemplo, a la inteligencia, aptitudes, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, edad y género del alumno, así como a otras variables motivacionales, como autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales, etc.

En cuanto a las variables socioambientales, se trata del estatus social, familiar y económico existentes en un medio lingüístico y cultural en el que se desarrolla el individuo, refiriéndose las variables institucionales a la escuela e incluyen los métodos de enseñanza, los contenidos académicos, las prácticas y tareas escolares y las expectativas de estudiantes y profesorado.

Teniendo en cuenta que son muchas las variables que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico y que no todas influyen del mismo modo, las que conforman la dimensión cognitiva son las más utilizadas como las predictoras del rendimiento, puesto que las actividades y tareas escolares exigen la puesta en funcionamiento del proceso cognitivo. El citado autor, afirma que “la relación entre capacidad y rendimiento no es estable ni uniforme en los diferentes niveles de escolarización, así lo demuestran los resultados de los estudios sobre inteligencia y rendimiento, con valores altos (correlación en torno a .70) en los primeros niveles de educación primaria, desciende en educación secundaria y llega, incluso, a no ser significativa en los estudios universitarios” (González-Pienda, 2003, p. 249).

1.10.4.1. Relación entre aptitudes y logro académico

Sin embargo, sí que existen investigaciones que dejan constancia de la relación significativa y positiva que existe entre las aptitudes del alumnado y su logro académico, aunque no siempre coincidan en la amplitud de la relación, puesto que el grado de esta relación depende de si la medida de aptitud es general o específica, al igual que la del rendimiento, así como de la edad de los alumnos. Distintas investigaciones al respecto (Casanova Arias, 1988; Cuevas, 1993; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Minton y Schneider, 1985) señalan que los coeficientes de correlación son más altos en la medida en que coinciden las variables aptitud y rendimiento en su grado de globalidad o especificidad, aunque también otros investigadores (Alonso

García et al., 1996) obtienen en sus investigaciones mayores coeficientes de correlación entre aptitud general y rendimientos específicos que entre estos y las aptitudes específicas. Incluso otros estudios que consideran el nivel de globalidad/especificidad de ambas variables, obtienen como resultado que la aptitud de los alumnos solamente es capaz de explicar entre un 25% y un 35% de la varianza del rendimiento académico (Intelligence, 1997; Neisser et al., 1996). En lo que se refiere a la edad, la correlación entre aptitud y rendimiento disminuye a medida que el alumno asciende en grado académico, como comentamos anteriormente.

Aún teniendo en cuenta los resultados obtenidos a los que nos hemos referido, así como las diferencias entre ellos, cabe destacar que, tradicionalmente, cuando se han querido dar razones argumentadas sobre el éxito o el fracaso escolar, se ha puesto el énfasis en los factores relacionados con la inteligencia y aptitudes de los estudiantes; más tarde ha quedado patente que la inteligencia es un potencial que, dependiendo de otros condicionantes, puede llegar a cristalizar o no en rendimiento y éxito académico. Es decir, que la eficacia en el aprendizaje no depende exclusivamente de la capacidad cognitiva y aptitudinal del sujeto, sino también de cómo se utilice dicho potencial a través de los estilos de aprendizaje, que son los modos distintos en que los estudiantes perciben, estructuran, memorizan, aprenden y solucionan las tareas y problemas escolares, lo que significa que su éxito depende del estilo personal que adopte en el momento de enfrentarse a los estudios. Sin embargo, además de contar con destrezas y saber rentabilizarlas, es preciso, si se pretende un adecuado rendimiento, tener en cuenta los conocimientos previos del alumno como medio de alcanzar un aprendizaje significativo. Dichos conocimientos se convierten en algo determinante en la medida en que se avanza en los niveles educativos, de tal manera que su ausencia o “falta de base” puede obstaculizar la adquisición de aprendizajes posteriores, especialmente en asignaturas tales como Matemáticas, Física, Química, Ciencias Sociales..., por lo que el éxito no sería posible.

De todos modos, es sobradamente conocido que existen alumnos que, aún disponiendo de capacidad suficiente, no obtienen buenos resultados debido a que no saben cómo hacer una determinada tarea, desconocen cómo planificarse a la hora de abordar las tareas escolares, no saben cómo y cuándo utilizar la mejor estrategia... Esto significa que, a pesar de contar con los suficientes medios y recursos cognitivos, las carencias y deficiencias que le impiden saber estudiar de manera eficiente, utilizando la estrategia

adecuada, van a impedir también la obtención de un rendimiento adecuado y acorde con sus capacidades cognitivas.

En definitiva, si nos atenemos a la argumentación de González-Pienda, basándose en García y Pintrich (1994), podemos decir que “para aprender y mejorar el rendimiento es imprescindible saber hacerlo, poder hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas); pero además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (variables motivacionales) que permiten poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar” (González-Pienda, 2003, p. 251).

Además de los factores de ámbito cognitivo ya tratados, existen también otras variables de tipo motivacional-afectivo influyentes igualmente en el aprendizaje y rendimiento escolar.

Aunque durante muchos años la psicología cognitiva puso el énfasis en que el centro de atención sobre el aprendizaje había que orientarlo prioritariamente a la dimensión cognitiva del mismo, posteriormente, sobre todo en la década de los noventa, diferentes investigadores dejaron constancia de la importancia de la dimensión motivacional y afectiva a la hora de explicar el aprendizaje y rendimiento académico (Boekaerts, 1996; Borkowski y Thorpe, 1994; García, 1995; García y Pintrich, 1994; Pintrich, 1994; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; y en los textos editados por Pintrich, 1995; Pressley, Harris y Guthrie, 1992; Schunk y Zimmerman, 1994).

Para García y Pintrich (1994), además de la importancia que tienen tanto *saber* como *poder hacerlo*, de cara a aprender y mejorar el rendimiento, lo cual lleva consigo disponer de los conocimientos, capacidades, destrezas y estrategias necesarias, es decir, de variables cognitivas, como ya dijimos más arriba, es preciso *querer hacerlo*, contar con la intención, disposición y motivación suficientes (variables motivacionales), que hagan posible poner en funcionamiento los mecanismos cognitivos, dirigiéndolos hacia los objetivos que se pretende conseguir. En definitiva, según los citados autores, para la obtención de óptimos resultados de aprendizaje y el éxito académicos son necesarias tanto la habilidad (*skill*) como la voluntad (*will*), puesto que existe un alto grado de interrelación entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional.

1.10.4.2. Motivación, autoestima y rendimiento académico

Es frecuente, al analizar el proceso histórico del currículo de los alumnos provenientes de fracaso escolar, encontrar que tanto el interés por los estudios como la motivación se fueron reduciendo progresivamente con el paso del tiempo, en la medida en que el alumno va constatando sus fracasos periódicos o frecuentes. Algunas investigaciones²⁰ afirman que los profesores de Educación Infantil encuentran a todos los niños con interés y motivación por la actividad escolar, aunque su autoestima puede sufrir menoscabo si por parte de los padres y los profesores es desvalorizado cuando no consigue alcanzar las metas establecidas (Grupo ALBOR-COHS, 2011). Esta experiencia de frustración permanente, experimentada y sufrida por el escolar, esta sensación de fracaso, originada por críticas negativas y castigos, suele conducir a los niños y adolescentes “normales” a una crisis emocional. Las consecuencias de la situación, equivocadamente, suelen considerarse como el origen de esta. Es decir, que cuando encontramos fracaso escolar, falta de interés, desmotivación, escasos hábitos de estudio y baja autoestima en los alumnos, estamos ante un fracaso inicial que ha llevado al alumno a esa desmotivación, desinterés y pérdida de autoestima.

Podemos preguntarnos si la motivación y actitud frente al aprendizaje son fáciles o difíciles de modificar a partir de la adolescencia y cómo hacer para que el patrón motivacional sea siempre el adecuado.

Desde hace ya años, algunos investigadores han venido poniendo de relieve que, efectivamente, existen cambios evolutivos en la motivación con la que los alumnos hacen frente a la actividad escolar. Por su parte también Alonso Tapia hace hincapié en este aspecto al afirmar que a medida que los niños van creciendo también aumentan las “manifestaciones derrotistas” (Alonso, 2005, p. 23). Pues si bien los niños en sus inicios escolares, o etapa de educación infantil, se muestran deseosos de aprender y confiados, sin que la evaluación y el fracaso les afecte negativamente, ni les desmotive para la realización de las tareas, es aproximadamente en el segundo curso de la enseñanza primaria cuando el alumno tiende a evitar el fracaso, teniendo la actitud conocida como “desesperanza aprendida” (Alonso, 2005, p. 23), por lo que intentarán evitar enfrentarse a aquellas tareas en las que puedan fracasar, asumiendo tareas fáciles que puedan resolver sin dificultad o tareas difíciles por las que, en caso de fracasar, poder salvar su

²⁰ Estudio realizado por el Grupo ALBOR-COHS en el año 2011.

autoestima, atribuyendo el fracaso a la dificultad y no a su falta de competencia o capacidad, actitud que se acentúa con la llegada de la adolescencia.

Los cambios de comportamiento mencionados se acompañan también de cambios cognitivos que afectan a la motivación con la que los alumnos abordan los estudios. Según diversas investigaciones²¹, ocupadas en profundizar sobre cómo se modifica la manera en que los niños autoevalúan tanto sus capacidades y competencias como sus éxitos, fracasos y expectativas, así como las causas que las originan y condicionan, se llega a la conclusión de que hasta los 11 o 12 años no se dispone de los esquemas mentales y capacidad para que su motivación sea igual que en el caso de los adultos. Es a partir de entonces cuando se establecen las diferencias entre los alumnos, según muestran algunos estudios llevados a cabo al respecto²².

Por otra parte, según el estudio citado más arriba²³, el educador debe considerar las habilidades y las capacidades con las que ya cuenta cada alumno para adecuar el proceso escolar a dichas capacidades (Grupo ALBOR-COHS, 2011), dándole a conocer sus progresos y lo que se espera de él, haciendo además que tanto la cantidad como la calidad de las tareas que se le proponen estén de acuerdo con su nivel de competencia previo, ya que de lo contrario, según dicho estudio, intentar implantar unas condiciones de aprendizaje iguales para todos los alumnos supone con frecuencia uno de los principales factores de “dispedagogía”, afectando negativa y progresivamente al alumno.

En la actualidad, dentro del entorno académico, el tema de la motivación, plantea interrogantes, especialmente al profesorado que se cuestiona cómo motivar al alumnado frente a los estudios de cara a que puedan alcanzar el mayor rendimiento académico posible, puesto que de todos es sabido que es el motor que activa la conducta y la dirige hacia las metas por las que los estudiantes trabajan y se esfuerzan. La motivación lleva consigo una serie de variables como las atribuciones causales, la valía personal, las expectativas de logro, la autoeficacia y muy especialmente la autoestima y el autoconcepto, siendo este último crucial en el estudio de la motivación y de la personalidad.

²¹ Alonso Tapia (1983, 1984).

²² Alonso Tapia (1987, 1992b).

²³ Realizado por el Grupo ALBOR-COHS en el año 2011.

Es asunto crucial dentro del ámbito de la educación y de la psicología el tema de la motivación y su estudio se hace desde diversos enfoques, existiendo unanimidad y acuerdo en que los móviles que orientan el comportamiento de las personas son dos: la consecución del éxito y la evitación del fracaso. Desde esta perspectiva, el comportamiento motivado depende de las expectativas de lograr una determinada meta y el valor que ella tenga (Weiner, 1986). Según él, estos dos componentes están determinados por las atribuciones causales que expresan las creencias personales sobre cuáles son las causas responsables de los éxitos o los fracasos, asegurando que las atribuciones juegan un papel fundamental en la motivación debido a que repercuten en las expectativas y en las emociones, y como consecuencia también en el rendimiento y resultados escolares (Weiner, 1986). Son las expectativas que tengamos de cara a conseguir algo las que determinan, según diferentes autores²⁴, el esfuerzo que estemos dispuestos a hacer para conseguirlo.

En cuanto al autoconcepto, también encontramos algunas investigaciones sobre el papel que juega en la conducta académica del alumno, en cuyos resultados encontramos más o menos relación entre autoconcepto y los logros del alumnado, aunque a partir de dicha constatación el debate se centra en saber si la relación entre ambos constructos es unidireccional o recíproca, así como cuáles son los procesos y mecanismos que posibilitan tal relación, pero los resultados no son concluyentes, aunque diversos investigadores (Marsh, 1990 y 1998; Marsh y Yeung, 1997; Sakaalvik y Hagtvet, 1990) confirman la hipótesis de la causalidad recíproca entre autoconcepto y rendimiento escolar, si bien es cierto que no todos los citados estudios lo confirman con la misma contundencia.

Al debate planteado sobre la relación unidireccional o recíproca de autoconcepto y rendimiento académico han respondido diferentes investigadores, así, por ejemplo, encontramos que Chapman y Lambourne (1990) y Newman (1984) concluyen que existe solamente determinación del rendimiento sobre el autoconcepto del alumnado, si bien advierten que, debido a condiciones aún no contrastadas, se debe pensar que existe una influencia recíproca. También a pesar de que otros autores (Castejón y Pérez, 1998; Patrikakou, 1996) afirman que en los estudios realizados no se observa relación causal

²⁴ Atkinson y Feather (1966), Eccles y Wigfield (2002), Heckhausen (1977) y Lewin (1938). Estos autores han investigado el efecto de las expectativas, poniendo de relieve cómo interactúan con el efecto del “valor” de la meta en la motivación.

importante del autoconcepto académico sobre el rendimiento, otros investigadores como Shavelson y Bolus (1982) sí que apoyan, en cambio, la influencia que dicho autoconcepto tiene sobre el rendimiento escolar.

Para finalizar este apartado diremos que, según González-Pienda (2003), fueron Marsh y Yeung (1997) quienes, tras una importantísima investigación centrada en el orden de la relación causal entre autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes adolescentes, basada en datos longitudinales, “apoyan con nitidez un modelo de relaciones recíprocas entre ambas variables” –autoconcepto y rendimiento académico–, donde además queda demostrado que “el autoconcepto previo tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico” (Marsh y Yeung, 1997, p. 49).

1.10.4.3. Contexto familiar y rendimiento académico

Además de los condicionantes tratados hasta el momento, González-Pienda (2003) hace hincapié en otras variables influyentes en el éxito de los alumnos, como son las de tipo contextual, dentro de las cuales encontramos las socioambientales y, dentro de ellas, la familia como la variable de mayor influencia, puesto que es donde cada individuo ha iniciado su proceso socializador, construyéndose las bases de su personalidad, y aprendiendo los primeros modelos de conducta, roles, normas y jerarquía de valores, adquiriendo la primera autoimagen de sí mismo.

Pero, ¿cómo incide la familia en relación al rendimiento académico? Para responder a semejante cuestión debe tenerse en cuenta algunas variables, de las que, si bien su grado de incidencia varía según la naturaleza de las mismas, todas, aunque de distinto modo, ejercen algún tipo de influencia. Entre estas variables se encuentran la configuración familiar, o sea, el número de miembros de los que se compone y el lugar que en ella ocupa cada hijo, la clase social de procedencia determinada por la profesión, el estatus social de los padres y los ingresos económicos, el ambiente y medios socioculturales con que cuentan los hijos, las características de la población donde se reside, etc. El clima educativo familiar, entendiendo por este la actitud de los padres hacia los estudios de los hijos, las expectativas que han depositado en ellos y el clima afectivo donde estos se desarrollan, se destaca como la variable que mayor influencia tiene.

Es evidente la importancia que tiene la implicación familiar sobre los resultados académicos de los hijos, según nos indican las aportaciones que, desde un enfoque

contextualista, nos transmiten también destacados investigadores (Caldas y Bankston, 1997; Hokoda y Fincham, 1995; Patrikakou, 1996; Peng y Lee, 1993; Reay y Ball, 1998; Tett y Crowther, 1998; West et al., 1998), los cuales dejan constancia mediante sus trabajos de la influencia que ejercen las condiciones familiares en las variables cognitivas y motivacionales que el alumno pone en juego en el momento de aprender y de rendir en el ámbito escolar, dejando claro que las actuaciones paternas pueden favorecer o dificultar el rendimiento de los hijos. Si bien esta relación entre la “implicación de los padres” en el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos es más indirecta que directa, según Reynolds y Walberg (1992) y Shumow, Vandell y Kang (1996). De lo que no queda duda, según afirma Coleman (1987), entre otros, es de la influencia que el proceso de socialización en la familia ejerce sobre las características cognitivas de sus hijos, puesto que las pautas recibidas en dicho proceso juegan un papel fundamental en la construcción de determinadas actitudes, así como en su autoconcepto y atribuciones causales. A este respecto y profundizando sobre el papel que juega la implicación de los padres en la educación de los hijos, también encontramos que Castejón y Pérez (1998), González-Pienda et al. (2002), Hokoda y Fincham (1995) y Klebanov y Brooks-Gunn (1992) concluyen a partir de sus investigaciones que, efectivamente, diferentes conductas de los padres influyen en el autoconcepto, motivación, concentración, actitud y esfuerzo de los hijos, asegurando que estas variables, que sensibilizan al estudiante hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, e inciden fuertemente sobre el aprendizaje y rendimiento, son consideradas como factores o condicionantes decisivos.

En dichas investigaciones se han diferenciado varios bloques de variables familiares, tales como características estructurales y características psicológicas del ambiente familiar, variables demográficas y psicológicas, características socioeconómico-culturales y clima educativo familiar, siendo unánimes sus conclusiones al afirmar que “las variables que definen las conductas de implicación de los padres en la educación de sus hijos tienen un mayor poder explicativo que las variables que definen las características de la familia en sí misma” (González-Pienda, 2003, p. 254). De todos modos, son las variables de tipo estructural las que influyen en el tipo de implicación de los padres en la educación de sus hijos y esta implicación sobre el alumno, su aprendizaje y rendimiento (González-Pienda et al., 2002b; Patrikakou, 1996; Paulson, 1994).

Por otro lado, también diversas teorías (Feldmann, Martínez-Pons y Shahan, 1995; González-Pienda et al., 2002b; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992), especialmente la de este último, explican la implicación familiar en el proceso de autorregulación mediante cuatro tipos de conductas: a) modelado, es decir, los padres, a través de su conducta, ofrecen modelos de actuación que puedan ser observados e imitados por sus hijos; b) estimulación, que favorece que los hijos sean persistentes ante las dificultades y adversidades; c) facilitación, que significa que los padres hacen posible el aprendizaje mediante recursos que ponen a disposición de los hijos; d) recompensas, o sea, cuando los padres refuerzan conductas que conllevan algún grado de autorregulación.

Retomando las teorías de González-Pienda y otros sobre el rendimiento académico de los alumnos, y partiendo del análisis de una serie de dimensiones al respecto, entre otras las expectativas de los padres sobre el rendimiento y sobre las capacidades de los hijos, se concluye que la implicación o participación de los padres influye de manera significativa en el rendimiento académico de sus hijos, si no de un modo directo, sí de manera indirecta a través de su incidencia en las variables personales (González-Pienda et al., 2002). Las expectativas que los padres tienen sobre las capacidades de sus hijos es la variable que mayor influencia tiene de cara a la obtención de un buen rendimiento escolar, puesto que “incide directa y positivamente sobre el autoconcepto académico” (González-Pienda, 2003, p. 255), de tal manera que, a medida que los padres manifiestan mayores expectativas sobre la capacidad de sus hijos, se ve incrementado en los hijos el autoconcepto, aumentando así la confianza en sí mismos y la motivación por los estudios. Además, las expectativas de los padres sobre las capacidades de los hijos juegan un papel fundamental ya que inciden de manera positiva sobre los procesos de atribución causal del éxito o fracaso de los hijos, de tal modo que cuanto mayores sean dichas expectativas, también será mayor la tendencia de estos a responsabilizarse de sus logros y fracasos académicos. Asimismo, de manera indirecta, existen otras variables, como las conductas de ayuda, interés, satisfacción o expectativas de logro futuro, que inciden de manera significativa sobre el rendimiento escolar. A este respecto, y contrariamente a lo que se ha venido suponiendo, según las investigaciones citadas, queda constatado que las recompensas y refuerzos externos que los padres dispensan a los hijos tras sus logros académicos no favorecen el rendimiento, debido a que, cuanto más llevan a cabo los padres este tipo de actuaciones, más perjudican el

autoconcepto académico de los hijos, disminuyendo su responsabilidad frente a los logros y aptitudes y, por tanto, disminuyendo su rendimiento.

En definitiva, el aprendizaje y rendimiento académico, según las teorías citadas, se encuentran condicionados por una serie de variables personales y contextuales, cuya repercusión no es fácil precisar, si bien ha quedado patente, basándonos en los resultados de las investigaciones que hemos venido comentando, que es sobre las variables de tipo personal y socioambiental (familia) sobre las que se podrá intervenir, tanto instruccionalmente para mejorar el rendimiento, como actuando sobre variables familiares, puesto que todas ellas actúan de manera conjunta, incidiendo sobre el aprendizaje y rendimiento académico, así como sobre el fracaso.

1.10.4.4. Esfuerzo personal y rendimiento académico

González-Pienda incide también sobre la importancia del esfuerzo personal y la disciplina como aspectos clave para evitar el fracaso escolar. Según su teoría, lo realmente importante es que los estudiantes sepan rentabilizar las capacidades que poseen utilizando las debidas estrategias que les ayuden a desarrollarlas, puesto que la capacidad que se tenga es tan importante como la manera de emplearla y rentabilizarla (González-Pienda, 2003). Esto, sin embargo, puede resultar para algunos una tarea nada fácil, si se tiene en cuenta que la implicación del alumno está supeditada de alguna manera a la capacidad percibida, es decir, a la percepción que tiene sobre su propia competencia o aptitud (Pintrich y De Groot, 1990). Esta percepción influye en los tipos de metas que el alumno se plantee: a) Metas de aprendizaje, que implican interés por conseguir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas capacidades y que parten de un “patrón motivacional orientado al dominio (*mastery oriented*)” (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996, p. 57), donde el alumno se implica activamente en tareas por las que incluso se sienta en cierto modo retado o desafiado, poniendo en juego estrategias eficaces que puedan ayudarle a conseguir sus metas; b) Metas de rendimiento, orientadas a la obtención de reconocimiento y valoración positiva por parte de los demás sobre la capacidad y el empeño por evitar juicios negativos, metas relacionadas con un concepto motivacional de “indefensión” (*helpless*) (González et al., 1996, p. 58), caracterizado por el esfuerzo por sostener ante sí mismo y ante los demás sus creencias sobre la propia capacidad.

La importancia que el estudiante conceda por tanto a sus capacidades y su motivación por rentabilizarlas en pro de su éxito escolar, dependerá de la interpretación que haga a partir del concepto que tenga sobre sus capacidades. Pues aunque la respuesta ante el éxito sea análoga en ambos casos, la reacción ante el fracaso, por el contrario, es diferente, y las reacciones cognitivas, afectivas y conductuales ante resultados de éxito o fracaso escolar también, dependiendo del tipo de metas que los sujetos persigan, según demuestran las investigaciones de Dweck y Leggett (1988). La reacción ante el fracaso de aquellos sujetos cuyas metas se centren en el aprendizaje no estará dirigida a buscar atribuciones de su fracaso, sino que intentarán buscar las estrategias y alternativas que hagan posible su solución. Aquellos cuyas metas se centren en el rendimiento, y no en el aprendizaje, centrarán sus esfuerzos en demostrar su capacidad, evitando juicios negativos, debido a que interpretan el fracaso como una “falta de capacidad” (González et al., 1996, p. 58), teniendo sentimientos negativos de “falta de competencia” (González et al., 1996, p. 58), rechazo, ansiedad, así como falta de implicación frente al aprendizaje y de perseverancia para la superación de las dificultades encontradas.

1.11. Consecuencias del fracaso escolar

Cuando diversos estudios afirman que en España el porcentaje de deserción escolar es tan elevado que hace que en el curso 2012-2013 el 24,9% de estudiantes de ESO abandonen sin lograr los objetivos mínimos establecidos y, por tanto, sin haber obtenido la correspondiente titulación o, incluso, en algunos casos, con marcadas carencias que dificultan el poder desenvolverse a niveles básicos, podemos decir, sin lugar a dudas, que se trata de un problema que no solo afecta al desarrollo intelectual de los jóvenes que lo sufren –lo que ya puede ser en sí mismo un motivo de preocupación–, sino a la sociedad española en general, puesto que cuando hablamos de fracaso escolar no se trata de un problema individual, ni exclusivamente del sistema escolar español, sino del conjunto social, teniendo en cuenta que la educación supone un pilar decisivo en la igualdad y la cohesión social sobre el que debemos ocuparnos, debido a las consecuencias negativas que tiene y puede proyectar sobre el futuro de la sociedad en general.

Si bien hasta hace unos años el desempleo juvenil, especialmente para aquellos que contaban con formación y cualificación, era de tipo coyuntural, en los últimos años el acceso a un puesto de trabajo se ha ido haciendo cada vez más difícil, incluso para

quienes cuentan con una sólida formación. Hoy más que nunca la formación se ha convertido en la puerta de entrada al mercado laboral, de tal manera que, para quienes no cuentan con ella, resulta cada día más difícil acceder a él. A este respecto existen datos (Eckert, 2006, p. 40)²⁵ que dejan constancia de las dificultades que encuentran los jóvenes al llegar al mercado de trabajo “sin formación suficiente”, dado que las economías de los países desarrollados se basan cada día más en el “conocimiento” (Eckert, 2006, p. 37), por lo que los ciudadanos vivimos constantemente en contextos de continuo aprendizaje debido a los acelerados cambios tecnológicos que se van sucediendo, lo que significa que el mercado laboral apuesta cada día con más contundencia por empleados preparados para afrontar los retos y desafíos que plantea un mercado altamente competitivo. La empresa actual de cualquier ámbito o sector demanda empleados que hayan desarrollado competencias, habilidades y motivación para seguir aprendiendo. A quienes no dispongan de dichas cualidades o cuenten con escasa cualificación les resultará cada día más complicado poder adaptarse a las nuevas demandas laborales y, por consiguiente, encontrar una oportunidad laboral más o menos estable.

Cuando hablamos de competencias y habilidades no nos referimos exclusivamente en sentido cognitivo, sino juntamente con ellas a aquellas habilidades y destrezas para saber gestionar y vivir en contextos y situaciones de riesgo e incertidumbre, así como para desenvolverse a nivel de relaciones humanas en una sociedad diversa o heterogénea, a veces conmocionada por situaciones imprevisibles y acelerados cambios. Todo ello plantea una serie de implicaciones y consecuencias que afectan a quienes abandonan el entorno educativo sin contar al menos con algún tipo de cualificación, como es el caso de quienes fracasan en los estudios. Estos encontrarán mayores obstáculos para conseguir empleo, incluso de baja cualificación, dada la progresiva demanda de mano de obra cualificada y la oferta de quienes están dispuestos a ocupar puestos de trabajo de inferior categoría profesional.

Por otra parte, quienes fracasaron y abandonaron de manera prematura los estudios o no alcanzaron al menos la cualificación imprescindible, suelen tener problemas de baja autoestima, escasa confianza en sí mismos y en sus posibilidades y, por tanto, baja motivación para emprender nuevos aprendizajes e iniciar un nuevo itinerario formativo,

²⁵ Revista de Educación, 341. Septiembre de 2006. Pp. 35-55.

por lo que corren el riesgo de quedar rezagados, sin atreverse a afrontar los retos a los que el mercado laboral les enfrenta y, con ello, pueden llegar a entrar en un camino de marginación económica y hasta de exclusión social.

Es verdad que también quienes fracasaron en el sentido que venimos comentando encuentran oportunidades de inserción laboral, pero no es menos cierto que también serán mayores los obstáculos que hallarán para avanzar a nivel profesional, así como para enfrentarse a los cambios de tipo social y laboral con los que se encontrarán (Marchesi, 2003), además de que su inestabilidad en el empleo es grande y que cuando queden desempleados y tengan que enfrentarse a una nueva búsqueda les resultará más complicado, sobre todo cuando se ha alcanzado cierta edad.

Según los resultados extraídos de la encuesta Génération 2001 publicados en 2004, mediante los cuales se expone la trayectoria de jóvenes a lo largo de varios años, se obtiene que a quienes carecen de una formación profesional les cuesta más que a los demás salir adelante en el sentido de que les resulta más difícil. Los resultados de dicha encuesta donde se recogen datos sobre los individuos en desempleo tres años después de haber finalizado la formación obligatoria, exponen que, en aquellos que obtuvieron niveles más elevados de formación, el porcentaje de desempleo se situó por debajo del 10%, frente a aquellos sin formación profesional, cuyo porcentaje asciende al 34%. Asimismo, cuatro de cada seis individuos que salieron de manera prematura sin ningún tipo de formación profesional se encontraron en desempleo más de un año a lo largo de sus tres primeros años de vida activa, lo que quiere decir que más de un tercio de su tiempo lo pasaron sin ocupación laboral, alternando pequeños periodos de tiempo trabajando con otros en desempleo, “atrapados en los mecanismos de demanda de mano de obra poco cualificada” (Eckert, 2006, p. 41), a merced de las circunstancias y coyunturas económicas y del mercado laboral.

Aunque correlación no signifique necesariamente causalidad y se sepa que mejorar el nivel de formación de los jóvenes no lleve consigo en principio el aumento de una oferta de empleo, sí que se está asociando la situación de cara al empleo y la situación a la salida de la escuela, de tal modo que el acceso a estudios superiores se revela como la mejor garantía contra el riesgo de desempleo al inicio de la vida activa y la insuficiencia de formación se constata como una causa decisiva de desempleo, razón por la que tanto el éxito como el fracaso escolar son valorados a partir del provecho que se pueda

obtener de la formación adquirida al incorporarse al mercado laboral (Eckert, 2006). Todo ello enfrenta tanto a los responsables del sistema educativo como al resto de actores implicados en la formación y educación de los alumnos, al desafío de atajar el problema del fracaso en la escuela, de tal manera que se pueda impedir que los alumnos abandonen el proceso formativo y para quienes ya lo hicieron, diseñar nuevas alternativas e itinerarios a los que puedan reintegrarse, caracterizados por mayor flexibilidad curricular, dentro de un tipo de enseñanza más conectada con el mercado de trabajo y con mayor orientación profesional, que sea capaz de responder de manera especial a los alumnos con mayor riesgo de fracaso. Estos han venido siendo también los objetivos planteados por la Comunidad Internacional desde hace años ²⁶, proponiendo una serie de estrategias, todas ellas destinadas al establecimiento de una educación universal, sin desigualdades entre hombres y mujeres, así como a reducir los índices de abandono y de fracaso escolar, motivando a los jóvenes para que continúen incorporados dentro del sistema de enseñanza, a la vez que a aumentar los porcentajes de titulados tanto en la enseñanza secundaria como en las de tipo profesional o universitario, instando a la implantación de políticas educativas que promuevan y faciliten el desarrollo personal y la inserción profesional y social, buscando alternativas mediante la implicación y cooperación entre la escuela, la familia y la sociedad.

1.12. Propuestas metodológicas con las que reducir el fracaso escolar

1.12.1. Propuestas generales

Uno de los grandes retos de todos los ámbitos implicados consistiría en prevenir y paliar el elevado índice de abandono y de fracaso escolar existente, teniendo en cuenta algunas medidas de actuación recomendadas por los expertos:

- Tener grandes expectativas sobre los alumnos y exigirles el máximo de su rendimiento, puesto que el mismo Informe PISA (2006) muestra que cuando se actúa de esta forma el alumnado consigue cumplir con las expectativas que se tienen sobre él y aumentar su rendimiento.

²⁶ Declaración Mundial sobre la educación para todos en Tailandia (1990); Foro Mundial sobre la educación, Dakar (2000); Informe Delors de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1997); Documento Educación y Formación elaborado por el Consejo de Europa en Lisboa (2000); Libro Blanco sobre la juventud de la Comisión Europea (2001); Consejo Europeo, Bruselas (2003); Informe sobre la juventud mundial, Asamblea del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (2005).

- Extremar la confianza en el profesorado y concederles autonomía en su trabajo. La clave del éxito en la educación radica en altos niveles de exigencia al alumnado y apoyar decididamente al profesorado (Informe PISA, 2006).
- Que el centro educativo aporte gran cantidad de información sobre el aprendizaje de sus alumnos. Es decir, informes y calificaciones escolares claras y ajustadas, de lo cual adolece bastante nuestro sistema educativo, que ofrece una información un tanto ambigua y poco clarificadora, donde se habla de que el alumno progresa adecuadamente o necesita mejorar, sin explicar exactamente qué se está queriendo decir, ni en la situación concreta y real en la que se encuentra su proceso de aprendizaje, puesto que no se aclara, por ejemplo, qué tipo de progresos está haciendo o en qué medida necesita mejorar.
- Que el trabajo en clase sea exhaustivo, en ratios bajas y grupos homogéneos.
- Alto nivel de competencia de los docentes. Los países con mejores resultados, según se decía en el Informe PISA 2006, son aquellos cuyos docentes cuentan con una importante formación inicial y continua, los cuales tienen libertad para hacer su trabajo sin que se les tenga que decir qué es lo que tienen que enseñar y cómo hacerlo.
- Valorar al máximo y potenciar el esfuerzo, tanto de los alumnos como del profesorado.
- Invertir en educación y no escatimar esfuerzos ni recursos, a la vez que valorar a su profesorado y confiar en él, tal y como viene haciendo, por ejemplo, Finlandia, cuyos resultados son ejemplarizantes y dignos de admirar.
- Contar con una enseñanza capaz de compensar las circunstancias o situaciones socioeconómicas desfavorables que puedan afectar a algunos alumnos, ofreciendo los recursos que necesiten para responder a las desigualdades.

Por su parte, también en los trabajos de Marchesi²⁷ encontramos una serie de propuestas de enfoque más sociológico con las que reducir el fracaso escolar, entre otras:

1.12.2. Propuestas a nivel organizacional del centro

1.12.2.1. Centros públicos atractivos

Es de vital importancia la estructura social del centro, puesto que juega un papel relevante de cara a los resultados académicos del alumnado, así como respecto a las

²⁷ Marchesi Ullastres, Álvaro, documento de trabajo 11/2003, titulado *El fracaso escolar en España*.

expectativas hacia el centro, al ambiente de estudio, las relaciones con las familias y, en definitiva, al funcionamiento en general. Es decir, que el contexto sociocultural medio del centro, denominado por los estudiosos del tema como “efecto compositivo” (Marchesi, 2003, p. 26), ejerce también influencia en los resultados del alumnado, además de la repercusión que puedan tener las condiciones individuales del alumnado sobre su rendimiento. En definitiva, “un contexto alto empujará al centro hacia mejores resultados, al elevar las expectativas, las exigencias y el clima del centro en esa dirección. Un contexto sociocultural bajo producirá el efecto contrario” (Marchesi, 2003, p. 26). Una forma adecuada para prevenir o paliar los efectos negativos producidos por este tipo de contextos sería, según los expertos, incrementando el alumnado perteneciente a todos los sectores sociales.

1.12.2.2.Un nuevo estilo de enseñanza

Este nuevo modo consistiría en “potenciar aquellas capacidades que permiten ampliar el saber de manera autónoma”, es decir, “aprender a aprender” (Marchesi, 2003, p. 38), lo que significa el desarrollo de habilidades metacognitivas del alumnado, de tal manera que puedan ser conscientes de lo que aprenden y de cómo lo aprenden, así como que puedan organizar los procedimientos que hacen posible el aprendizaje. Aspectos fundamentales de una forma de aprender que capacite más al alumno para aprender de manera autónoma son el trabajo a través de planes flexibles y autónomos, así como la reflexión respecto al trabajo realizado y nuevos métodos de evaluación (Marchesi, 2003). “La necesidad de una nueva forma de enseñar es especialmente importante para aquellos profesores que trabajan con grupos de alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento escolar, desmotivación y fracaso escolar” (Marchesi, 2003, p. 38).

1.12.2.3.Redes de centros con los que transferir e intercambiar experiencias educativas y colaboración

En el trabajo contra el fracaso escolar sería de gran utilidad constituir una red de centros educativos o escuelas próximos con los que se tenga sintonía o intereses comunes con el fin de establecer intercambios de información y de experiencias, a la vez que llevar a cabo proyectos de trabajo y otras alternativas de manera conjunta.

1.12.2.4. Implicación de nuevos colaboradores en el trabajo educativo

Supondría un punto de apoyo importante para poder ampliar su acción de cara a incrementar el aprendizaje de los alumnos y a coadyuvar en la labor del centro, contar con la cooperación de nuevos profesionales y técnicos del ámbito privado, a través del voluntariado proveniente de organizaciones sociales u otros ámbitos relacionados con la enseñanza, que pudiesen aportar a la vez otros mecanismos o estrategias de enseñanza que pudieran resultar motivadoras y útiles tanto para el alumnado como para el profesorado.

1.12.3. Propuestas a nivel social

1.12.3.1. Que las expectativas sociales sobre los estudiantes sean positivas

A pesar de que las cifras de abandono y de fracaso escolar aún son elevadas y superan al resto de nuestros vecinos europeos y, por consiguiente, las expectativas de la sociedad son negativas, expertos en la materia aseguran que “la existencia de expectativas positivas contribuyen a que los objetivos propuestos se cumplan. Por ello, en la lucha contra el fracaso escolar debe extenderse la idea y la convicción de que es posible reducirlo y de que se puede lograr que todos los alumnos aprendan y aprendan suficientemente. El fracaso escolar no es algo consustancial con la sociedad y la educación, sino que deriva en gran medida de su mal funcionamiento” (Marchesi, 2003, p. 43).

1.12.4. Propuestas a nivel de los alumnos

1.12.4.1. Apoyo especial en la educación primaria a los alumnos con dificultades de aprendizaje

Estudios sobre las dificultades de aprendizaje dejan constancia casi por unanimidad de que cuando los alumnos sufren retrasos de manera importante en sus conocimientos y habilidades, de manera especial en lectoescritura y en Matemáticas, es grande el riesgo de desinterés y de que abandonen los estudios, puesto que las dificultades en la lectura dificultan el resto de aprendizajes, haciendo que el alumno considere el hecho de aprender como algo complicado y poco gratificante (Marchesi, 2003). Según el citado autor, “las dificultades en la lectura o la ausencia de estímulos suficientes para leer afecta especialmente a los sectores populares y con mayor desventaja social. Las diferencias en la lectura son expresión de las desigualdades sociales, que tienden a perpetuarlas” (Marchesi, 2003, p. 30).

1.12.4.2. Apoyo del centro para que el alumnado realice las tareas extraescolares

Es evidente que no todos los alumnos cuentan con determinadas condiciones para poder realizar las tareas que el profesorado le pide que lleve a cabo en casa. En algunos casos, se deberá a que el hogar donde viven no reúne los requisitos adecuados para poder estudiar y en otros casos por circunstancias personales, como falta de motivación y de voluntad para hacerlas. Generalmente suele ser este el tipo de alumnado que tiene mayores problemas de aprendizaje escolar. Sería conveniente que los centros escolares, de manera especial a lo largo de la enseñanza secundaria, facilitaran a estos alumnos los medios y apoyos adecuados para poder hacer las tareas, que, sin apoyo exterior, es difícil que realicen.

1.12.4.3. Desdobles y agrupamientos flexibles

Los expertos consideran de vital importancia la puesta en funcionamiento de un tipo de organización que permita la adaptación de la enseñanza a grupos de alumnos más pequeños y homogéneos, aunque unido a este tipo de reestructuración organizativa es preciso que se implante una manera de enseñar que sea más abierta, proactiva, accesible y flexible, donde el alumnado adquiriera una mayor implicación y mayor protagonismo, lo cual hará posible un mayor interés por parte de este y por ende menor riesgo de fracaso escolar, pues “la mayoría de los profesores considera que la falta de motivación y de esfuerzo de los alumnos es uno de los factores principales, por no decir el factor principal, del fracaso escolar” (Marchesi, 2003, p. 32).

1.12.5. Propuestas a nivel de la familia

1.12.5.1. Formación e implicación de los padres

Es casi unánime la opinión de los investigadores en el aspecto educativo, en lo que se refiere a la importancia e influencia que la implicación de los padres tiene en la educación, resultando como uno de los aspectos importantes capaz de facilitar un adecuado progreso en los estudios y de prevenir su fracaso escolar. Dicha influencia positiva es posible gracias a las relaciones que se establecen entre padres e hijos, a los mensajes positivos que les transmitan, a las expectativas que los padres tengan sobre ellos, a su apoyo e implicación en las tareas escolares de los hijos, así como a la participación activa en las actividades del colegio. Todo ello constituye un punto de apoyo capaz de mantener la motivación y el empeño del niño por aprender. Esta sería una razón lo suficientemente poderosa que justificaría cualquier tipo de

esfuerzo por parte de los centros para informar, formar e implicar a las familias en su labor educadora.

Según el citado autor, la puesta en funcionamiento de este tipo de medidas podría reducir tras unos años el porcentaje de fracaso escolar al menos en ocho puntos. Sin embargo, existe un elevado riesgo de que los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin ningún tipo de titulación y con un nivel de conocimientos insuficiente para desenvolverse en el mercado de trabajo, desemboquen en la marginación o exclusión social, por lo que se hace imprescindible contar con dispositivos que faciliten y hagan posible su transición al mercado de trabajo y su motivación por continuar formándose.

Entre las alternativas existentes con esta finalidad encontramos algunos programas que hasta hace poco jugaron un papel decisivo en este sentido, como fueron los Programas de Garantía Social, extinguidos hace unos años, dando paso a los recientes Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Otras alternativas, como los contratos de formación, facilitaron la formación y la inserción laboral conjuntamente, ya que hacían posible conjugar la formación básica con la laboral. En este sentido, han desempeñado un trabajo relevante las organizaciones sociales y otras entidades públicas, como los ayuntamientos, mediante proyectos de casas de oficios y escuelas-taller, así como otro tipo de proyectos orientados específicamente a jóvenes provenientes del fracaso escolar y en riesgo de exclusión, que, especialmente desde la década de los años noventa, han venido trabajando por la inserción social y laboral.

CAPÍTULO 2

B.2. LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Puesto que esta investigación se centra en la inserción sociolaboral de jóvenes con abandono y fracaso escolar que además se encuentran en riesgo o situación de exclusión social, consideramos necesario abordar el tema de la exclusión social, considerando algunos aspectos que aporten mayor grado de comprensión sobre algunos de los datos aportados por los jóvenes encuestados en lo que se refiere a las condiciones de vida tanto personales como a nivel familiar, teniendo en cuenta que buena parte de dichos jóvenes viven en contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos y que el cúmulo de diferentes factores de desigualdad pueden también estar relacionados y haber incidido negativamente en sus trayectorias escolares y su posterior fracaso académico.

2.1. Concepto de exclusión

El término *exclusión* es un término proveniente del latín *exclusio*, y se refiere a quitar a alguien o algo de un sitio, rechazándolo o descartándolo y, por consiguiente, quedando fuera del lugar que debería ocupar; igualmente, *excluire* proviene del latín *excludere*, que significa ‘rechazar, descartar o negar la posibilidad de algo’; estos términos, usados en el ámbito social, se aplican para referirnos a aquellos segmentos o grupos poblacionales que, dentro del ámbito social, económico o cultural, quedan fuera, desplazados, descartados o al margen del resto, debido a la escasez de recursos de diversa índole o a una determinada situación que los coloca en posición de desigualdad frente a los demás, y fuera del contexto donde se halla el resto.

El concepto de exclusión aplicado al ámbito social o el término exclusión social surge en Francia tras la crisis económica de los años sesenta, incluyendo dentro de él a diferentes realidades sociales que ya venían formando parte de la asistencia social, cuantificando también la población excluida y poniendo en funcionamiento medidas de protección social orientadas a la inserción, según Arriba (2002)²⁸. Dos décadas más tarde, en los años 80, el concepto de exclusión social fue asociado a otras realidades, como, por ejemplo, a los problemas de desempleo y a la inestabilidad de los vínculos

²⁸ Trabajo de Arriba González de Durana, A., titulado *El concepto de la exclusión en política social*, publicado en la revista de trabajo social, editada por el Consejo de diplomados en Trabajo social y asistentes sociales de Madrid.

sociales, dentro del contexto de lo que en aquella época se denominaba “nueva pobreza”, el cual fue generalizándose posteriormente tanto en el ámbito político como en el académico y en la población en general.

Por otro lado, dentro del ámbito de la Comunidad Europea, se alude al concepto de *exclusión social* en el preámbulo de la Carta Social Europea (1989). Cabe destacar que Delors²⁹ y la influencia francesa tuvieron mucho que ver en este cambio terminológico que se extendió con gran rapidez tanto en los espacios académicos como en los políticos, mediante la participación en los programas de acción europeos.

A pesar de la “fuerza” con la que el término se instaura a nivel de Europa, aún hoy carece de consenso y solidez conceptual, existiendo diversas interpretaciones y asociación a otros términos tales como marginación, pobreza, privación, etc. La aparición de la expresión en el espacio de las políticas sociales europeas llegó incluso a generar algunas divergencias, conduciendo de alguna manera a confusión, por lo que tuvo que definirse de tal forma que justificase la necesidad de cambiar el término y de emplearlo en lugar de los que hasta entonces se habían empleado, tales como pobreza o marginación social.

Según las aportaciones de Arriba González (2002, p. 47)³⁰, se trata de “un concepto que pretende considerar aspectos del fenómeno (como su carácter multidimensional, relativo y dinámico) que no estaban contemplados en otros términos empleados con anterioridad”.

Fue la Comisión Europea quien en los años ochenta sustituyó el término *pobreza* por el término *exclusión*, intentando con ello suprimir la visión economicista dada hasta entonces al concepto de pobreza, asociándola exclusivamente a la carencia de recursos económicos (Laparra et al., 2007)³¹. Según el citado autor, es a partir de entonces cuando el concepto de exclusión llega a extenderse por Europa, incluyendo tres aspectos

²⁹ Político francés, presidente de la Comisión Europea (1985-1995), autor, entre otros, del *Libro Blanco sobre el empleo en Europa* (1993) y Presidente de la Comisión Internacional que en 1996 elaboró el Informe para la Unesco sobre la educación para el siglo XXI titulado *La Educación encierra un tesoro*.

³⁰ Trabajo publicado en la revista Trabajo Social Hoy, editada por el Colegio de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid.

³¹ Documento titulado *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*, publicado en la Revista Española del Tercer Sector, nº 5 (2007). Trabajo que formó parte de los trabajos preliminares del equipo de investigación que elaboró el capítulo 3, *La exclusión como fenómeno estructural*, del VI Informe FOESSA.

fundamentales como son “su origen estructural, su carácter multidimensional³² y su naturaleza procesual” (Laparra et al., 2007, p. 27).

Al hablar de la exclusión social no estamos haciendo referencia solamente a un término, sino a las condiciones de vida de las personas, donde se ven afectadas al menos tres dimensiones, como son la dimensión económica, referida a la participación en el sistema productivo, es decir, al empleo, a los ingresos económicos; la dimensión social, referida a las relaciones sociales y familiares, y la participación en los sistemas de bienestar público, como la educación, sanidad y vivienda digna.

Por su parte, Byrne (1991) afirma que el término *exclusión* significó un paso positivo porque al utilizarlo se ha prescindido de términos más estigmatizantes o despectivos, tales como “clase marginal”. Desde su punto de vista, afirma que el hecho de añadir al término *exclusión* la palabra *social* significa que la exclusión lleva consigo “cambios en el conjunto de la sociedad que tienen consecuencias para algunas de las personas de esa sociedad” (Byrne, 1991, p. 1).

2.2. Factores conducentes a la exclusión social

La exclusión se entiende como un proceso de separación que, progresivamente, va alejando o desplazando a las personas de su situación de integración, distinguiéndose varios estadios dependiendo de la intensidad con la que se dé dicho proceso: “desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves” (Laparra, Obradors, Pérez, Pérez, Renes, Sarasa, Subirats y Trujillo, 2007, p. 29), donde se van acumulando dificultades en diversos ámbitos (formativo, laboral, sociosanitario, económico, relacional y habitacional), así como de limitación de oportunidades de acceso a mecanismos de protección (Subirats et al., 2004; Subirats, Goma y Brugué, 2005b). En definitiva, digamos que las dificultades y obstáculos para participar activa y dignamente de estos bienes y servicios y que están ligados a los déficits en las capacidades de funcionamiento de las personas, se convierten no solo en el origen, sino también en un producto o consecuencia de los procesos de exclusión a los que los individuos se ven sometidos (Sen, 1995).

³² Desde hace ya más de una década apareció también una nueva corriente anglosajona de estudios sobre la pobreza, considerándola como un fenómeno multidimensional que va más allá de la carencia de ingresos o recursos económicos.

Dado el carácter multidimensional de la exclusión, podemos decir que existen diferentes aspectos que conducen a las personas hacia semejantes situaciones, como son:

1. Falta de ingresos o pobreza económica que, dependiendo de su intensidad y duración, puede ser causa de exclusión.
2. Dificultades de acceso a la vivienda, factor común en las situaciones de exclusión.
3. Desempleo, claro factor causante de pobreza y exclusión, especialmente cuando sus efectos no se pueden minimizar mediante las prestaciones por desempleo o el apoyo familiar.

Según la Unidad de Exclusión Social del Reino Unido (2001), “la característica más importante de la exclusión social es que los problemas están relacionados, mutuamente reforzados y pueden combinarse para crear un complejo y vertiginoso círculo vicioso” (SEU, 2001, p. 155)³³. A este respecto, también resulta clarificador y aporta algunos otros matices el análisis multidimensional en el que se insiste en la importancia de que incidan distintos factores de desigualdad interrelacionados, quedando claro que, cuando hablamos de los factores de exclusión social, nos referimos a la combinación de varios elementos de desigualdad acumulados, tales como desempleo desprotegido, enfermedad o discapacidad, muy bajo nivel de formación, falta de experiencia laboral, pobreza severa, analfabetismo, aislamiento relacional, precariedad económica asistida y dificultades económicas en el hogar (Subirats, 2004).

En el Reino Unido, hablar de *exclusión social* es equivalente y representativo de política social (Mulgan, 1998). Desde esta perspectiva, podemos decir que cuando se habla de exclusión encontramos interpretaciones diversas: Walker y Walker (1997, p. 8) definen el término *excluido* como “ser excluido, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas sociales, económicos, políticos o culturales que determinan la integración social de una persona en la sociedad”.

Otros autores (Macrae et al., 2003) manifiestan compartir con Halpern (1998) la afirmación de que el consenso, tanto sobre el significado del término *exclusión social*, como de las cuestiones que debe incluir, es limitado. También el concepto de *inclusión social* es un “concepto límite”, que camufla cualquier desacuerdo sobre lo que implica

³³ Social Exclusion Unit (SEU), creada en Gran Bretaña en diciembre de 1997.

(Ball et al., 2000, p. 43). Por su parte, Viet-Wilson (1998, p. 45) acuñó dos versiones del término *exclusión social*, haciendo distinción entre versiones “débiles” y las versiones “sólidas”. Según él, la versión sólida afronta los mecanismos a través de los que se ejerce la exclusión, intentando la intervención. En cambio, la versión débil escasamente intenta incluir a los excluidos, basándose en la patología del excluido.

Según Giddens (1998, p. 103), la exclusión puede implicar a “los que están detrás”, que es en quienes se centran la mayor parte de los trabajos realizados sobre la exclusión, aunque el citado autor habla también de un tipo de exclusión voluntaria, lo que él denomina como “rebelión de las élites”, que significa el abandono de las instituciones públicas por parte de los grupos más ricos o poderosos que eligen vivir al margen de la sociedad, manifestándose en contra de acciones que se orienten al “bien común”; en otras palabras, algunos de estos ricos o poderosos se rebelan en contra de las instituciones públicas que quieren ayudar a la gente.

Por otra parte, Laparra (2000)³⁴ utilizó un conglomerado de indicadores tales como falta de ingresos, salud, vivienda, educación, relación laboral y relaciones sociales, añadiendo algo que juega un papel fundamental en el proceso de exclusión de los individuos, como son las conductas anómicas o conductas inadecuadas y carentes de normas, que pueden influir de manera negativa en las trayectorias de las personas hasta conducirlos a situaciones de vulnerabilidad y precariedad económica, que con posterioridad pueden empujar progresivamente a la pobreza y a la exclusión.

Diversos estudios han venido hablando desde hace más de una década de los cinco tipos de trayectorias que conducen hacia la exclusión social (Pérez-Iruea, Cabrero y Trujillo, 2002).

1. Casos que transitan desde la integración a la vulnerabilidad.
2. Casos que se sitúan de manera permanente en la vulnerabilidad.
3. Se va hacia la exclusión desde la integración y la vulnerabilidad.
4. Desde la vulnerabilidad hacia la exclusión más absoluta.
5. Se vive en la exclusión permanentemente.

³⁴ Estudio sobre el espacio de la exclusión en Navarra.

La trayectoria más frecuente es aquella en que la vulnerabilidad conduce hacia la exclusión social, que se da en familias donde los padres han tenido una situación relativamente estable o algo vulnerable, pero los hijos han padecido situaciones tales como fracaso escolar, empleo precario y procesos conducentes hacia la exclusión.

Por su parte, Paugam (2007, p. 164) en una de sus obras³⁵ define las diversas formas de pobreza, como son la “pobreza integrada”, donde la situación de pobreza de algunas personas es habitual, es decir, está incorporada a su forma de vida y, por consiguiente, no resulta notablemente estigmatizante, distinguiéndose poco de otras capas de la población. Otro tipo de pobreza es la denominada como “pobreza marginal”, donde los “pobres” suponen una parte reducida de la población, considerados por el resto de la sociedad como inadaptados y “casos sociales”, de ahí que sean grupos estigmatizados y objeto de gran atención por parte de las instituciones sociales. También incluye lo que denomina como “pobreza descalificadora”, en la que los “pobres” están cada vez más alejados del ámbito productivo. Se trata de una forma de pobreza conducente a un proceso donde capas de la población hasta el momento integradas en el mercado laboral tienen que enfrentarse a situaciones de precariedad económica y a peores condiciones de vida en general, todo ello debido al desempleo. Digamos que es en estos momentos de elevado porcentaje de paro y de crisis económica en nuestro país cuando este tipo de pobreza se ha venido instaurando cada vez con más fuerza, dejando desplazadas del tejido productivo a numerosas personas que, si bien hasta hace poco estaban totalmente integradas laboral y socialmente, a partir de ahora forman parte de ese tipo de pobreza denominada “pobreza descalificadora”.

2.3. La exclusión social en España

España, gracias a las transformaciones de los sistemas de producción y la progresiva externalización de los mercados, que surgieron desde hace unos cuarenta años, ha venido experimentando importantes modificaciones socioeconómicas, que han traído consigo cambios sustanciales respecto al desarrollo económico y a una disminución considerable de la diferencia de renta media con respecto a la Unión Europea, lo que ha significado mayor bienestar y mejores condiciones de vida para los ciudadanos con

³⁵ *Las formas elementales de la pobreza* (2007). Ed. Alianza. Serge Paugam, sociólogo e investigador francés.

menos recursos. Sin embargo, incluso antes del periodo de crisis acaecido en los últimos años, existía una parte de la población afectada por la precariedad, de la cual más del 50% padecía problemas carenciales, relacionados con empleo, educación, vivienda, salud, aislamiento social, etc.; posteriormente, en la etapa inicial de la crisis, comenzaron a intensificarse los procesos de exclusión en numerosos hogares, debido a la pérdida de empleo y a la consiguiente pérdida de ingresos y dificultades para responder a las necesidades más básicas³⁶.

Según los datos, tres años más tarde³⁷, se comprueba cómo los procesos de exclusión social en España son más intensos, debido al empeoramiento del mercado laboral junto con la disminución de las políticas sociales, afectando en mayor o menor proporción a diferentes sectores de la población.

2.4. Sectores más afectados por la fractura social

El agravamiento o deterioro de la situación en España afecta ya a numerosos grupos de la población, de tal manera que han aumentado tanto los grupos que transitan por la integración precaria como por la exclusión moderada y la exclusión más severa³⁸. En el año 2007 el espacio social de la exclusión ascendía aproximadamente a un 15,8% de los hogares españoles, aumentando casi en 2 puntos en la primera fase de la crisis, llegando a alcanzar en el 2013 al 21,9% de los hogares.

Dentro de este espacio social de la exclusión, en términos de población y no de hogares, el empeoramiento en el transcurso de los últimos 6 años es considerable, siendo los hogares de mayor tamaño los que se han visto más afectados. En este sentido, el total de afectados por situaciones de exclusión ha aumentado del 16,3% al 25,2%, resultando que en los últimos cuatro años se ha producido un aumento considerable del espacio de la exclusión. Es evidente que la fisura de la cohesión social se ha venido agrandando en los últimos años, llegando a ensancharse un 45%.

En cuanto al conjunto de la población española se puede decir que existe un total de 11,7 millones (4,4 millones más que en 2007) de personas afectadas por diferentes

³⁶ Informe FOESSA, 2010.

³⁷ Investigación de la Fundación FOESSA, llevada a cabo en el año 2013, de la cual ha publicado un avance en el año 2014, antes de la publicación del Informe completo, titulado *Precariedad y cohesión social. Análisis y perspectivas*.

³⁸ Según FOESSA, la integración plena se refiere a los hogares que no se ven afectados por ninguno de los 35 indicadores (ises=0) utilizados en el análisis del año 2013.

procesos de exclusión social o el equivalente a 3,8 millones de hogares, lo que significa 1,2 millones de hogares más, según los datos aportados por la Fundación FOESSA³⁹.

Si nos centramos en la exclusión social más severa, cabe destacar su aumento cuantitativo y su intensidad, dado el cúmulo de problemas que la configuran, situación que afecta a cinco millones de personas.

Tabla 4. Población total en España y número de hogares en situación de exclusión social

Población total en España				Total de hogares en España		
Total (miles)	Mediados 2007	Finales 2009	Mediados 2013	Mediados 2007	Finales 2009	Mediados 2013
	44.874	45.983	46.610	16.329	17.121	17.441
Proporción Excluidos (%)	16,3	18,7	25,2	15,8	17,2	21,9

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por FOESSA (2014).

Tabla 5. Población total en España y número de hogares en situación de exclusión social severa

Población total en España				Total de hogares en España		
Total (miles)	Mediados 2007	Finales 2009	Mediados 2013	Mediados 2007	Finales 2009	Mediados 2013
	44.874	45.983	46.610	16.329	17.121	17.441
Proporción Excluidos (%)	6,2	7,5	10,9	5,6	6,7	8,9

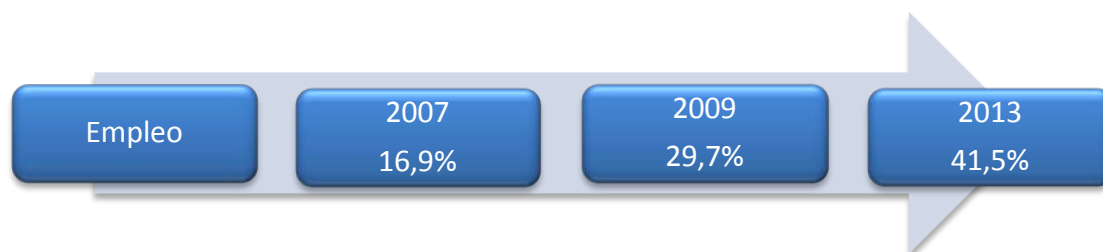
Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por FOESSA (2014).

Los problemas que mayor incidencia han tenido sobre la población en situación de exclusión social han sido los relacionados con el empleo, la vivienda y la salud, incrementándose de manera considerable, como se indica en las tres series de gráficos siguientes.

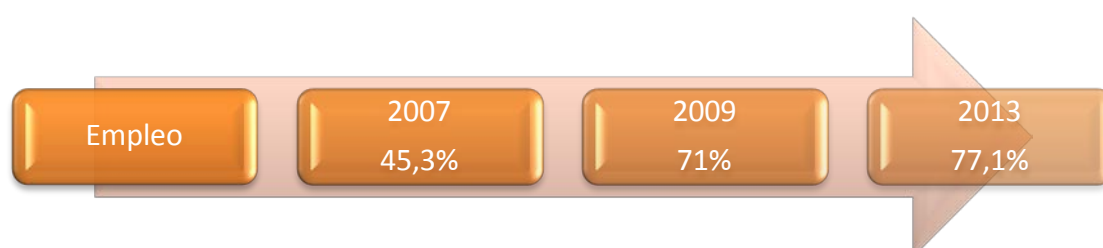
³⁹ Avance de resultados del Informe 2014.

Esquema 1. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a empleo, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%)

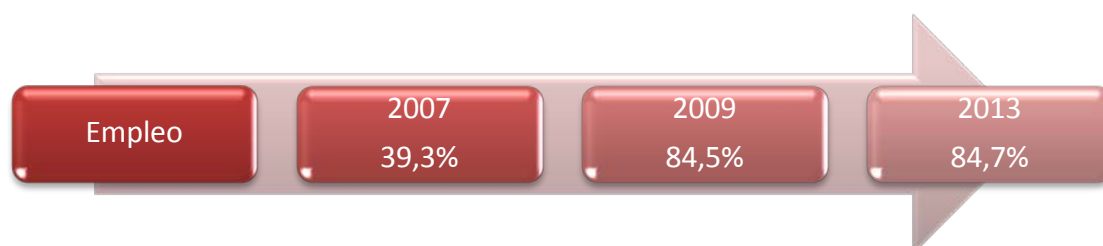
Total población



Población excluida



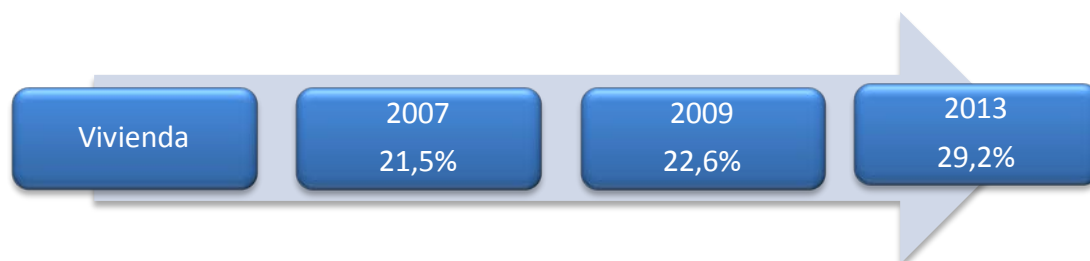
Población en exclusión severa



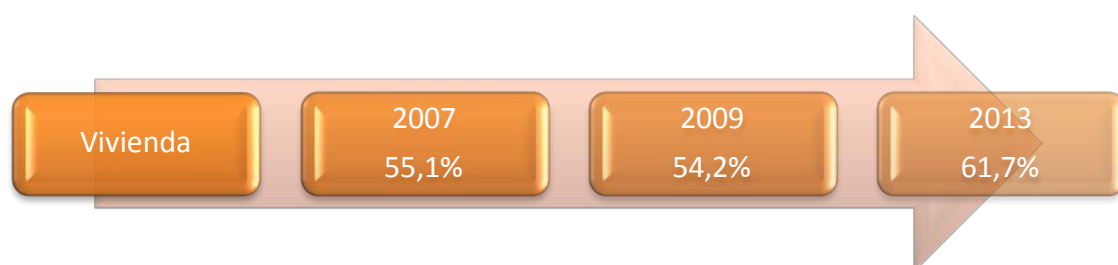
Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por FOESSA (2014).

Esquema 2. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a vivienda, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%)

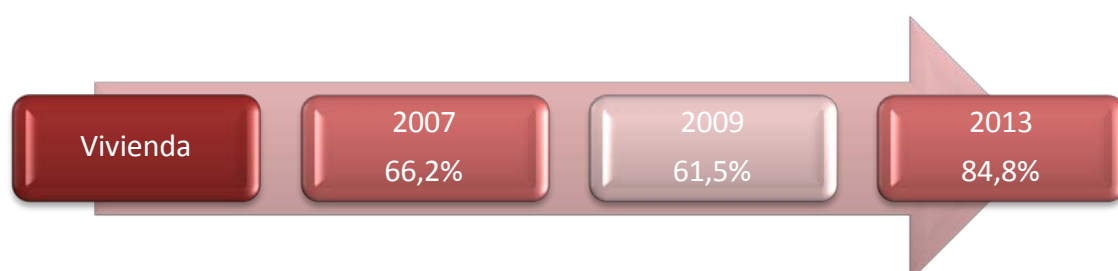
Total población



Población excluida



Población en exclusión severa



Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por FOESSA (2014).

Esquema 3. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a salud, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%)

Total población



Población excluida



Población en exclusión severa



Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por FOESSA (2014).

Esquema 4. Población afectada por las dimensiones de la exclusión social respecto a educación, para el total de la población, para la población excluida y para la exclusión severa (%)

Total población



Población excluida



Población en exclusión severa



Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por FOESSA (2014).

Considerando que los datos expuestos son lo suficientemente explícitos como para dejar al descubierto el empeoramiento progresivo que desde el año 2007 hasta el 2013 se ha dado en las dimensiones citadas, es preciso destacar las grandes diferencias a nivel de exclusión que también se dan entre los distintos tipos de poblaciones.

Dato importante lo constituye la disminución en la dimensión educación que se da en el año 2013, de tal modo que mientras en empleo, salud y vivienda el empeoramiento es evidente, a nivel de educación se da una ligera mejora.

En cuanto a la cuestión del empleo, lo más significativo es cómo se ha reducido en los hogares, bien relacionado con la persona sustentadora principal o con el resto de

miembros del hogar en edad y condiciones de trabajar; situación que se agrava además debido a la falta de oportunidades de formación para estas personas, pues en la actualidad los hogares con personas desempleadas que tampoco están recibiendo ningún tipo de formación se ha cuadruplicado respecto al año 2007.

A la hora de explicar los procesos de exclusión en los que se encuentran numerosos hogares, el desempleo constituye un componente extraordinario, teniendo en cuenta que “el 75,6% de los hogares encabezados por una persona desempleada están afectados por la exclusión social y el índice de exclusión es cuatro veces mayor que cuando el sustentador principal está trabajando”, (Avance del Informe FOESSA 2014, p. 29). Incluso aunque no se trate de la persona sustentadora, el hecho de que en el hogar haya una persona desempleada aumenta la proporción de hogares excluidos hasta llegar al 43,6%. Y si nos atenemos al conjunto de la población, los datos indican que el 50% de las personas desempleadas están excluidas y que 4 de cada 10 personas excluidas (el 40%) se encuentran en paro. Es indiscutible, según los datos recientes de los que se dispone⁴⁰, que el desempleo lleva consigo un claro riesgo de exclusión, de tal manera que el 37% de los hogares encabezados por una persona desempleada se encuentran en situación de exclusión severa, 15 puntos por encima que en el año 2007. Es evidente que a partir de dicha fecha el desempleo viene afectando seriamente a muchos hogares españoles: el 38,6% de los hogares excluidos los encabeza una persona en paro, más del doble que en 2007; en seis de cada diez hogares en exclusión existe alguien desempleado, tres veces más que en 2007, y en los hogares afectados por la exclusión severa el 48% están encabezados por una persona desempleada, tres veces más que en 2007. Ahora bien, incluso el mantenimiento del puesto de trabajo no ha podido frenar una mayor incidencia de los itinerarios de exclusión, ya que incluso aquellos hogares en los que la persona mantenedora cuenta con empleo han sufrido un aumento de la exclusión de 4 puntos, y sobre el total poblacional de los trabajadores empleados, la tasa de exclusión se ha visto incrementada en un 15,1%.

Es indudable que el conjunto de la población del espacio social de la exclusión se ha empobrecido desde el año 2007, de tal forma que el 54% de los hogares excluidos están bajo el umbral de la pobreza, lo que significa que ha aumentado 14 puntos respecto al

⁴⁰ Informe FOESSA 2010 y avance del informe FOESSA para 2014, titulado *Precariedad y cohesión social. Análisis y perspectivas*.

2007. La población en situación de pobreza severa alcanza en la actualidad el 23,8%, 4,7 puntos más que en dicho año.

En cuanto a la vivienda, la situación más alarmante es el crecimiento de aquellos hogares donde para poder sostener su vivienda se ven obligados a hacer tales esfuerzos económicos que desembocan en situaciones de pobreza severa.

Con respecto a la dimensión salud, las consecuencias de la exclusión social no son percibidas de inmediato, sino que sus secuelas van afectando de manera progresiva, manifestándose más bien a largo plazo, aunque transcurridos ya unos años desde el comienzo de la crisis sí que se percibe un empeoramiento considerable en lo que se refiere a la garantía de los derechos sociales sanitarios, pues las carencias de tipo económico unidas a la obligación del copago farmacéutico han hecho que en la actualidad en muchos hogares se haya dejado de comprar medicamentos y de seguir con los debidos tratamientos.

2.5. La incidencia de la exclusión social por sectores poblacionales

Teniendo en cuenta el total de la población, la incidencia de la exclusión social no ha hecho distinciones entre hombres y mujeres, aunque es preciso destacar que aquellos hogares encabezados por mujeres están más afectados por la exclusión social 2,8 puntos porcentuales más que los encabezados por hombres. En el conjunto de hogares cuyo mantenedor principal es una mujer se ha pasado del 25,4% al 33,2%, incrementándose también este tipo de hogares en el espacio social de la exclusión, llegando ya a ser un 36,1%. Hay que señalar que, a lo largo de los años de crisis hasta el presente, el número de hogares en los que el principal ingreso proviene de una mujer ha aumentado. De todos modos las diferencias entre ambos tipos de familias se reducen, resultando que la proporción de hogares en exclusión severa es similar entre los hogares encabezados por un hombre y por una mujer.

Existen mayores diferencias entre la población dependiendo de la edad, resultando los más afectados por la crisis el colectivo de jóvenes. De este modo, el 44% de las personas excluidas tienen menos de 29 años, de ahí que un 30,8% de los hogares encabezados por personas de esta edad se encuentren en situación de exclusión social, el triple que antes del año 2007. También las situaciones de exclusión severa se han visto significativamente incrementadas dentro de este colectivo, llegando a alcanzar un 13%

de los hogares más jóvenes. Asimismo en los hogares de aquellos que tienen entre 30 y 44 años incide la exclusión en un 27,8% y la exclusión severa en un 13%, afectando igualmente a aquellos en que hay niños o jóvenes en un 32,3% y 30,5% respectivamente. En definitiva, el 25% de los hogares excluidos están encabezados por personas menores de 44 años. Los hogares encabezados por personas ancianas o en los que haya algún anciano, en cambio, han sido menos afectados por los procesos de exclusión (solamente el 12,7%) gracias a la estabilidad de sus ingresos y al crecimiento de generaciones con más y mejores pensiones, lo que ha supuesto que el porcentaje afectado por situaciones de exclusión social se haya visto reducido a la mitad.

Es la infancia la más afectada por estos procesos de exclusión social, ya que el porcentaje de exclusión asciende al 35%, encontrándose más de la mitad (18,2%) en situación de exclusión severa, lo que puede suponer de cara al futuro un obstáculo que dificulte su normal desarrollo y les conduzca hacia una exclusión cronificada.

Las diferencias por edad suelen ser algo más significativas entre hombres y mujeres, incidiendo la exclusión social en el año 2013 más en las mujeres, tanto en niñas como en ancianas.

Otro grupo al que ha afectado la exclusión en un 43,2% de los hogares es el de las familias numerosas con cinco y más hijos, y en aquellos donde se da más de un núcleo familiar, cuya incidencia es del 37,4%, estando mucho más en riesgo de exclusión social, así como en los hogares monoparentales, donde la incidencia de la exclusión ha alcanzado el 30%.

En cuanto a los hogares con personas con discapacidad, cabe destacar que aunque la incidencia de la exclusión social no ha empeorado, se encuentran por encima de la media, alcanzando un 28,1%. En dichos hogares la exclusión severa se ha incrementado, llegando a afectar al 10% o a uno de cada diez hogares con alguna persona con discapacidad.

Respecto a la incidencia de la exclusión social según el nivel cultural de la población en España, diremos que las mayores diferencias entre los hogares se encuentran a partir del nivel de estudios del sustentador principal, resultando que en las personas analfabetas la incidencia es cuatro veces superior que en el grupo de quienes cuentan con estudios universitarios. Los grupos con tasas de exclusión considerablemente superiores a la

media y que suponen 2/3 del espacio social de la exclusión son los que no consiguieron un nivel de estudios superior a la enseñanza secundaria obligatoria. Por el contrario, los hogares encabezados por una persona que cuenta con estudios universitarios ascienden solamente al 7% del total de los afectados por la exclusión. Existen grandes diferencias entre las personas con mayor y menor formación, llegando a multiplicarse por más de cuatro la incidencia de la exclusión en quienes tienen niveles formativos más bajos. La crisis a la que asistimos deja constancia de que el hecho de que las personas no cuenten con estudios superiores a los obligatorios supone un verdadero obstáculo para poder acceder a mayores oportunidades, prueba de ello es que los procesos de exclusión en este periodo de crisis se han intensificado entre aquellos que no superan el nivel de formación reglada obligatoria. A este respecto también en las situaciones de exclusión severa encontramos diferencias aún más pronunciadas, puesto que esta afecta solamente al 3,5% de las personas con estudios universitarios, lo que equivale a tres veces menos que al conjunto de la población y casi a ocho veces menos que a las personas sin ningún tipo de estudio.

En lo que se refiere al contexto social y familiar de los estudiantes que han superado la edad de la enseñanza obligatoria o aún están dentro de ella, este ha sufrido un importante empeoramiento como el resto de la sociedad, pero de mayor intensidad, pasando de un porcentaje de exclusión del 9,5% en 2007 al 22,5% en el año 2013, situación que si continúa empeorando y afectando aún más a estos estudiantes, puede influir negativamente también de cara a la mejora de los niveles educativos que se pretende mejorar a nivel nacional.

No cabe duda de que tanto las expectativas como las actitudes de los jóvenes en riesgo de exclusión social son diferentes de aquellos que no se encuentran en dicha situación y no son tan vulnerables, ya que también sus carencias son diferentes a las del resto, así, por ejemplo, encontramos, según los datos aportados por el correspondiente estudio⁴¹, que entre el colectivo de adolescentes con privación material severa se dan a su vez las siguientes situaciones:

⁴¹ Estudio de la Fundación Adsis sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO, titulado *El futuro comienza hoy* (2013).

Tabla 6. Situaciones que viven los adolescentes con privación material severa

Situaciones	Porcentaje %
No disfruta de vacaciones	90,5
Vive en familias sin automóvil	74,1
No tiene teléfono	57,5
Vive en familias que no pueden pagar imprevistos	86,9
Pasa frío en su casa en invierno	73,8
No tiene lavadora	48,9
No come carne o pescado al menos 3 veces por semana	75,3
Vive en familias que tienen dificultades para pagar el alquiler o la hipoteca	70,3
Vive en familias que no tienen televisor	47,2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del estudio de la Fundación Adsis.

Según el citado estudio, también existen marcadas diferencias en lo que respecta a actitudes y expectativas entre los adolescentes en riesgo de exclusión social frente a adolescentes que no se encuentran en dicha situación, dejando evidencia de la influencia que las desigualdades sociales ejercen sobre las personas, como se muestra a continuación.

Tabla 7. Diferencias entre adolescentes en riesgo de exclusión social y sin riesgo de exclusión social

Adolescentes en riesgo de exclusión social	%	Diferencia en %	%	Adolescentes sin riesgo de exclusión social
Ha suspendido 3 asignaturas o más	61%	24%	37%	Ha suspendido 3 asignaturas o más
Piensa que suspenderá el curso y tendrá que repetir	6,4%	3,2%	3,2%	Piensa que suspenderá el curso y tendrá que repetir
No sabe si aprobará la ESO o cree que no la acabará	30%	18%	12%	No sabe si aprobará la ESO o cree que no la acabará
No cree que alcanzará sus aspiraciones	37%	19%	18%	No cree que alcanzará sus aspiraciones
No hace formación extraescolar	81%	23%	58%	No hace formación extraescolar
No accede a centros especializados para mejorar su desempeño en los estudios	75%	20%	55%	No accede a centros especializados para mejorar su desempeño en los estudios
No se siente importante para su padre	24%	7%	17%	No se siente importante para su padre
No se siente importante para su madre	23%	12%	11%	No se siente importante para su madre
No acude a su padre cuando tiene algún problema	51%	13%	38%	No acude a su padre cuando tiene algún problema
No acude a su madre cuando tiene un problema	26%	12%	14%	No acude a su madre cuando tiene un problema
Vive en familias donde no está el padre o la madre	49%	20%	29%	Vive en familias donde no está el padre o la madre
No se siente importante para sus amigos	29%	12%	17%	No se siente importante para sus amigos
No acude a sus amigos cuando tiene un problema	32%	7%	25%	No acude a sus amigos cuando tiene un problema
No se siente reconocido por el profesorado	45%	8%	37%	No se siente reconocido por el profesorado
No se siente reconocido por el tutor de su curso	40%	7%	33%	No se siente reconocido por el tutor de su curso
No vincula ser autónomo con ser responsable de los propios actos	64%	24%	40%	No vincula ser autónomo con ser responsable de los propios actos
Domina el idioma inglés	55%	23%	78%	Domina el idioma inglés
Domina otro idioma extranjero	44%	19%	63%	Domina otro idioma extranjero
Domina programas Office (Informática)	48%	18%	66%	Domina programas Office (Informática)
Domina recursos de Internet	54%	19%	73%	Domina recursos de Internet

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del estudio de la Fundación Adsis.

También la población inmigrante se ha visto especialmente afectada por los procesos de exclusión desde el inicio de la crisis, llegando a duplicarse su incidencia hasta alcanzar un 44,5% ya en el año 2009, y empeorándose algo más la situación con posterioridad, llegando a un 22,4% la exclusión severa en este colectivo y ascendiendo hasta 2,76 el índice de exclusión.

2.6. La incidencia de la exclusión social en el territorio

Es en las zonas urbanas donde la incidencia de la exclusión es mayor, superando en diez puntos porcentuales a las zonas rurales, tanto en lo que respecta a las grandes ciudades como a los municipios de tamaño intermedio dentro de las áreas metropolitanas. El deterioro ha sido superior en los municipios con más de 100.000 habitantes, pues si bien antes su tasa de exclusión se encontraba por debajo de la media, ahora en cambio asciende al 27,8%. Es en los barrios más desfavorecidos en los que la exclusión tiene ya una incidencia en el 42,8% de la población. En este tipo de zonas, las situaciones de exclusión severa afectan a una de cada cuatro personas, es decir, al 25%.

En síntesis, se puede decir que los datos aportados dejan al descubierto el declive que ha sufrido la cohesión social en España a partir del año 2007 hasta el presente, donde se han intensificado los procesos de exclusión social, ampliándose a la vez las situaciones de precariedad. Tanto en lo que respecta a hogares como a personas, el incremento de la exclusión social ha sido notable, siendo más incisiva en las personas, puesto que son las familias con mayor número de miembros a las que más ha afectado, sin olvidar a la infancia y a la juventud, colectivos en los que las situaciones de exclusión tienen un especial impacto, de ahí la importancia de que se preste especial atención a la educación como mecanismo preventivo y paliativo de los procesos excluyentes.

2.7. Política europea contra la exclusión social

Europa comparte una misma idea o concepción de exclusión que incluye tres dimensiones fundamentales a la hora de concebir o calificar las situaciones de carencia: su carácter multifactorial (Commins, 1993; Laparra, 2001; Obradors et al., 2007; Roon, 1995); su causa estructural (Hiernaux, 1982; Wilson, 1996) y que se trate de un proceso activo o dinámico (Pérez Yruela, Rodríguez Cabrero et al., 2004; Subirats, 2004).

Por otro lado, Francia, desde un enfoque sociológico del término exclusión (Castel, 1991; Castel, 1997; Leonir, 1972; Paugan, 1991; Paugan, 2007), lo concibe como un

proceso social en el que existe una disminución de integración de las personas, donde no solamente se da un distanciamiento o separación del mercado laboral y la consiguiente falta de ingresos económicos (Sarasa, 2001), sino a la vez un debilitamiento de los vínculos sociales, una disminución en la participación social y como consecuencia el menoscabo o privación de derechos sociales. Ahora bien, con independencia de la definición del concepto dentro del dominio teórico, llega a elaborarse el concepto de exclusión social a través de la evidencia empírica (Sarasa y Sales, 2007), con el claro objetivo de llegar a comprender mejor la realidad social.

Han sido diversas las iniciativas que, tanto desde la Unión Europea como en el ámbito nacional, se vienen desarrollando contra la pobreza y la exclusión social, puesto que se trata de un problema de amplias dimensiones dentro del marco comunitario, teniendo en cuenta que el 17% carece de los recursos necesarios para cubrir las necesidades básicas y que más de 80 millones de personas dentro de la Unión se encuentran en riesgo de pobreza, entre ellos más de 20 millones de niños, aumentando el riesgo al 25% en el caso de los niños pertenecientes a familias numerosas y a más del 30% en los pertenecientes a familias monoparentales. Uno de cada 5 jóvenes de la Unión Europea se halla en riesgo de pobreza, teniendo en cuenta el creciente número de jóvenes que tendrán serias dificultades para insertarse en el mercado laboral dada la escasa formación y cualificación con la que cuentan, debido al abandono de los estudios sin haber alcanzado el grado de formación suficiente para ello. Según datos de Unicef (2012)⁴², en el año 2011 había en España 2,2 millones de niños y niñas pobres, 300.000 más que en el año 2008, debido a la incidencia de la crisis, llegando a un 26,5% la tasa de menores de dieciséis años en riesgo de pobreza.

2.7.1. Iniciativas comunitarias

Consideramos conveniente reseñar la política que la Unión Europea y España han venido desarrollando a lo largo de diferentes etapas, concretadas en lo que se conoce como Iniciativas Comunitarias. En su día la comisión europea aprobó 13 iniciativas, de las que 11 eran de naturaleza regional, coordinadas desde el FEDER o el FEOGA, y las dos restantes de carácter social y gestionadas principalmente por el Fondo Social Europeo (FSE).

⁴² *La infancia en España (2012-2013). El impacto de la crisis en los niños (2012).*

Las dos iniciativas en materia de recursos humanos eran la Iniciativa Comunitaria EMPLEO y la Iniciativa ADAPT.

2.7.1.1. Iniciativa Comunitaria EMPLEO

Esta nace como consecuencia directa del Libro Blanco de la Comisión Europea sobre crecimiento, competitividad y empleo, donde se propusieron diversas acciones dirigidas a la creación de puestos de trabajo para los colectivos más desfavorecidos y con mayores dificultades de inserción, las cuales se articulaban mediante las líneas de actuación NOW, HORIZON, INTEGRA (que se desgaja de HORIZON como una parte específica) y YOUTHSTART.

2.7.1.1.1. Horizon

Su finalidad era la mejora de las posibilidades de acceso al mercado de trabajo de las personas más vulnerables, entre ellos el colectivo de personas con discapacidad física, psíquica, sensorial y mental.

2.7.1.1.2. Integra

Se desprende de la iniciativa HORIZON como un capítulo más específico dirigido a los colectivos más desfavorecidos, dado el peso que habían alcanzado dentro de los proyectos, con el fin de favorecer la integración en el mercado laboral de colectivos específicos tales como inmigrantes y refugiados, drogodependientes, reclusos y exreclusos, minorías étnicas, personas sin techo y otras en situación de exclusión social.

2.7.1.1.3. Youthstart

Esta iniciativa fue dirigida a jóvenes menores de 20 años, provenientes de abandono escolar prematuro y, debido a ello, carentes de formación, que se encontraban en paro o subempleados y en riesgo de exclusión.

2.7.1.2. Iniciativa comunitaria ADAPT

Dicha iniciativa estaba orientada a coadyuvar a la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales y mejorar el mercado de trabajo. Su cometido era activar y promover proyectos de formación innovadores que ayudaran a aquellos trabajadores en riesgo de caer en el desempleo o que contaban con una formación deficiente o no

acorde con las demandas del mercado de trabajo. Como destinatarios de dicha iniciativa encontramos a:

- Trabajadores ocupados en empresas afectadas por procesos de transformaciones tecnológicas y sociales.
- Trabajadores que han perdido su empleo debido a mutaciones o transformaciones de la empresa.
- Parados temporales debido al mismo efecto.
- Empresarios de pymes.

Dichas iniciativas se basan en cuatro principios esenciales:

- ❖ Transnacionalidad: La cooperación entre Organizaciones o Instituciones de dos o más Estados miembros para impulsar y alentar la transferencia de métodos de trabajo innovadores.
- ❖ Innovación: Teniendo en cuenta aquellas acciones originales e inéditas tanto para el colectivo destinatario como de cara al territorio.
- ❖ Enfoque de abajo arriba: Incluyendo a los agentes cercanos a los problemas y necesidades del territorio mediante la socialización de conocimientos y experiencias.
- ❖ Efecto multiplicador: Difundiendo y transfiriendo resultados con los organismos implicados y cercanos a nivel comunitario y local.

2.7.1.3. Programa Operativo Plurirregional de Lucha contra la Discriminación 2007-2013

Los objetivos y actuaciones previstos en este Programa Operativo han hecho posible la continuidad del trabajo realizado en el Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación del periodo 2000-2006, cuyas acciones y experiencias supusieron un auténtico laboratorio de aprendizajes que configuraban la base de los contenidos del programa 2007-2013, estableciendo los siguientes objetivos:

Objetivo general: combatir la discriminación de género y la discriminación de determinados colectivos en situación o en riesgo de exclusión, así como promover su integración social y laboral.

En cuanto a los objetivos específicos, estos se sitúan dentro del marco del Eje 2, en las regiones de Convergencia y Competitividad regional y empleo, dirigido al fomento de la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad entre hombres y mujeres.

2.7.1.3.1. Objetivos específicos del Programa Plurirregional

Mejorar la empleabilidad de las personas desempleadas.

Favorecer la conciliación entre la vida laboral y personal.

Impulsar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Favorecer la integración social y laboral de las personas inmigrantes y personas con protección internacional.

Proponer oportunidades de integración social y laboral a las personas con discapacidad.

Proponer oportunidades de integración social y laboral a las personas excluidas y en riesgo de exclusión.

Mejorar la adecuación de las organizaciones a las necesidades del mercado de trabajo, teniendo en cuenta la perspectiva de género y la inclusión social.

En el último periodo 2007-2013, la dotación financiera asignada a la política regional ascendió a casi 348.000 millones de euros: 278.000 millones para los Fondos Estructurales y 70.000 millones para el Fondo de Cohesión, representando un 35% del presupuesto comunitario, constituyendo así la segunda partida presupuestaria más importante, destinada a financiar la política regional de cara a la consecución de tres objetivos:

Objetivo Convergencia, con el que se pretende acelerar la convergencia de las regiones y los Estados miembros menos prósperos, posibilitando determinadas condiciones que favorezcan el crecimiento y el empleo. Este objetivo es financiado por el FEDER, el FSE y el Fondo de Cohesión.

Objetivo Competitividad regional y empleo, cuya finalidad es la anticipación a los cambios económicos y sociales, fomentando la innovación, el espíritu empresarial, la protección del medioambiente y el desarrollo de mercados laborales que hagan posible la integración de las regiones no incluidas en el objetivo Convergencia.

Objetivo Cooperación territorial europea, dirigido a reforzar la cooperación transfronteriza, transnacional e interregional en los ámbitos del desarrollo urbano, rural y costero, así como a desarrollar las relaciones económicas y de la integración en redes de las pequeñas y medianas empresas.

En cuanto a este último periodo ya culminado (2007-2013), cabe destacar que se dieron cambios considerables respecto a la etapa anterior (2000-2006), teniendo un enfoque más estratégico, considerando modificaciones novedosas tanto en la gestión como en la ejecución de los programas operativos, intentando ofrecer mayor flexibilidad y simplicidad en la gestión. De igual forma, los Estados miembros han tenido un papel más protagonista que en programaciones anteriores (Kaiser Moreiras, 2008).

2.8. Los Fondos Estructurales

Los Fondos Estructurales son uno de los instrumentos financieros con los que cuenta la Unión Europea con los que alcanzar tres objetivos prioritarios:

Objetivo 1: Promover el desarrollo y el ajuste estructural de las regiones menos desarrolladas.

Objetivo 2: Apoyar la reconversión económica y social de las zonas con deficiencias estructurales.

Objetivo 3: Apoyar la adaptación y modernización de las políticas y sistemas de educación, formación y empleo.

Entre los Fondos Estructurales se encuentra el Fondo Social Europeo (FSE), implicado en el logro de los tres objetivos planificados y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), cuya finalidad más importante es el apoyo a la consecución de los objetivos 1 y 2.

Profundizando en la proyección de estos dos tipos de Fondos, diremos que el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) es en la actualidad el primordial o más significativo y que viene concediendo ayudas desde el año 1975, destinadas a la construcción de infraestructuras, invirtiendo también en la puesta en marcha de dispositivos productivos para la creación de empleo. En lo que respecta al Fondo Social Europeo (FSE), creado en el año 1958, financia esencialmente actividades formativas para fomentar y promover la inserción profesional de los desempleados, de manera especial de la población más desfavorecida.

Con la finalidad de aligerar la convergencia económica, social y territorial, se fundó desde la Unión Europea en el año 1994 un Fondo de Cohesión con el fin de dar apoyo económico a aquellos países cuya media per cápita fuese inferior al 90% de la media comunitaria. El fin último del Fondo de Cohesión consiste en financiar proyectos de infraestructuras relacionados con el medio ambiente y los transportes. No obstante, la ayuda del Fondo de Cohesión está condicionada al déficit de los Estados miembros, de tal modo que de superar al 3% del PIB nacional no se concederá ningún tipo de proyecto hasta reducir dicho déficit, según las normas establecidas.

Durante la década de los años noventa, la Unión Europea trabajó en el diseño de una política social que desarrollase una serie de medidas activas y preventivas con las que reducir la dependencia y la exclusión social de las personas, priorizando la promoción del empleo como una condición esencial de la inclusión social.

Por su parte, el Consejo Europeo, reunido en Lisboa en marzo del año 2000, estableció como eje esencial para alcanzar su objetivo estratégico en el siguiente decenio convertirse en una economía basada en el conocimiento, llegando a transformarse en una economía sostenible, incrementándose el empleo y la cohesión social.

Más tarde, en diciembre del año 2000, en Niza, quedó aprobada la Agenda Social Europea, en la que quedaron establecidas las prioridades que se debían llevar a cabo a lo largo de los cinco años siguientes, entre las que se citaban el aumento y la mejora de la calidad de los puestos de trabajo; trabajar contra la exclusión y discriminación con el fin de facilitar la inclusión social, anticipándose a los cambios del ámbito laboral, promoviendo la igualdad entre hombres y mujeres.

Centrándonos en la estrategia europea contra la exclusión social, destacamos como momento crucial a nivel europeo respecto al asunto del desempleo y de la inserción laboral, el Tratado de Ámsterdam (1997), en el que se perfilan las Directrices para el empleo, apoyadas en cuatro pilares, cuya implantación por parte de los Estados miembros en los planes nacionales de acción para el empleo (PNAE) constituyeron el marco para la concesión de subvenciones a nivel de la Unión Europea y de los fondos estructurales, aunque fue a partir de la cumbre de Luxemburgo cuando se aprobó la Estrategia Europea del Empleo y se puso a punto la metodología de los cuatro pilares:

Incrementar la capacidad de inserción laboral.

Posibilitar la incorporación igualitaria de la mujer al puesto de trabajo.

Mejorar el espíritu empresarial.

Mejorar la capacidad de adaptación de empresas y trabajadores.

Un paso importante en los últimos tiempos ha sido la creación de la Plataforma Europea contra la pobreza en el año 2010, cuyo objetivo para el horizonte del año 2020 es “rescatar” a veinte millones de personas de la pobreza y la exclusión en el transcurso de esta década. Entre los objetivos específicos establecidos para alcanzar la meta propuesta, se encuentra llegar a una tasa de empleo del 75% de personas de 20 a 64 años, pretendiendo que trabajen sobre todo los jóvenes, las mujeres –ya que la tasa de empleo en la UE es notablemente inferior a la de los hombres (63% frente al 76%)– las personas mayores así como la población inmigrante legalizada.

De forma paralela al objetivo comunitario de reducir la exclusión y la pobreza, Europa y también los Estados miembros han incluido en su agenda política, económica y social otros objetivos primordiales para conseguirlo, como son el empleo y la educación, el primero porque constituye un aspecto fundamental para alcanzar las cotas de bienestar y cohesión social pretendidas, ya que si bien es cierto que contar con un empleo no asegura la ausencia de pobreza ni exclusión, carecer de él o trabajar en condiciones de precariedad de manera prolongada sí que supone la introducción de las personas en procesos de desigualdad y deterioro, que, progresivamente, las conducen a la exclusión, puesto que el desempleo constituye el origen principal de pobreza en aquellos que están en edad de trabajar, y un riesgo de caer en ella cinco veces superior que los que tienen empleo, es decir, el 44% frente al 8%; razones estas por las que la UE pretende llevar adelante una política de prevención y reducción de la exclusión social, a partir de planteamientos de crecimiento económico y empleo, incluyendo estrategias en materia de educación y protección social. En lo que respecta al ámbito de la educación, se pretende que en la Europa del 2020 los resultados educativos sean bien diferentes a los actuales, intentando reducir las tasas de abandono escolar, de tal manera que queden por debajo del 10%, y que las personas de 30 a 34 años completen los estudios de nivel terciario o equivalente. El aumento de jóvenes que no estudian ni trabajan en los últimos años dentro de la UE hace necesario que se pongan en funcionamiento políticas de apoyo a los jóvenes según lo establecido en la Estrategia Europea para la Juventud en el periodo de 2010 a 2018, de tal forma que se faciliten los itinerarios de transición hacia

la vida adulta, de manera especial a los jóvenes más desfavorecidos y con mayores dificultades de inserción. Uno de los mecanismos para hacer de estos propósitos una realidad es la iniciativa emblemática “Juventud en movimiento”, mediante la cual se establecieron una serie de medidas destinadas a la mejora de la empleabilidad.

Dentro de los objetivos de Europa para el año 2020, en lo que a España respecta, el reto en materia de empleo consiste en llegar a una tasa de empleo del 74%, y en cuanto a educación, reducir el abandono escolar hasta el 15%, consiguiendo además que un 44% de los estudiantes lleguen a completar sus estudios hasta la enseñanza superior y que la población en riesgo de pobreza o de exclusión social se reduzca en 1.400.000-1.500.000 personas.

2.9. Acciones de ámbito nacional para la inclusión social

El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social en España 2013-2016 parte del planteamiento de que el empleo es pieza fundamental en la construcción de una sociedad cohesionada, por lo que, dentro de sus objetivos y actuaciones, el objetivo estratégico 1 se orienta a impulsar la inclusión sociolaboral mediante el empleo de aquellas personas más vulnerables, priorizando las familias con hijos menores en situación de riesgo social, pues a pesar de que con ello no se pueda asegurar que las personas no caigan en situaciones de pobreza y exclusión, debido a que el carecer de empleo no es el único factor que puede originarlas, sí que, según la evidencia empírica demuestra, ahora más que nunca en estos años de crisis, las consecuencias asociadas a la carencia de empleo son múltiples y dañinas no solo a nivel individual sino familiar. No disponer de un puesto de trabajo durante un periodo más o menos largo de tiempo puede hacer que las personas desemboquen en situaciones de carencia tales que entren en un proceso de empobrecimiento y de exclusión social, en ocasiones de insospechadas consecuencias, especialmente el desempleo de larga duración, puesto que además de dificultar la cobertura de necesidades básicas y el poder vivir dignamente, afecta a la autoestima de la persona, que ve cómo después de un largo periodo de tiempo sus conocimientos y competencias profesionales han podido quedar desfasadas, lo cual dificulta aún más la posibilidad de acceder de nuevo al mercado laboral.

Esta estrategia particular de inclusión social pretende reducir entre 1,4 y 1,5 millones el número de personas en riesgo de exclusión, contando con una financiación aproximada

de 136.600 millones de euros para el transcurso de sus cuatro años de vigencia, y se articula a través de los tres ejes siguientes:

- ❖ Las políticas activas para un mercado de trabajo más inclusivo, dirigidas hacia las personas con mayores dificultades de acceso al mismo.
- ❖ La asistencia mediante unas políticas de rentas mínimas que aseguren la cobertura de las necesidades básicas.
- ❖ El acceso a unos servicios públicos de calidad.

El pilar fundamental del Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN) lo constituye la inclusión activa, respondiendo así a una concepción multidimensional de la pobreza y la exclusión social, teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno multifactorial que ha de abordarse mediante un enfoque holístico. Además, marca diferentes objetivos estratégicos orientados a responder a las situaciones y necesidades derivadas de la exclusión social, acentuadas con la crisis económica, dentro del marco que la Unión Europea ha marcado en su Estrategia 2020.

Objetivos estratégicos:

1. Impulsar la inclusión a través del empleo de las personas más vulnerables, teniendo en cuenta a las familias con hijos menores de edad en riesgo de exclusión.
2. Garantizar un sistema de prestaciones que permitan apoyar económicamente a aquellas personas con necesidades especiales.
3. Garantizar la prestación de unos servicios básicos a toda la población, enfocados, de forma particular, hacia los colectivos más desfavorecidos, especialmente el caso de servicios sociales, educación, sanidad y vivienda.

En dicho Plan quedan fijadas diversas acciones mediante las que alcanzar los tres objetivos estratégicos establecidos.

Para el objetivo estratégico 1:

- Reorientar las políticas activas de empleo y concentrar su acción en las personas con peores niveles de empleabilidad.
- Reforzar las actuaciones de las políticas activas de empleo en territorios con más dificultades para el desarrollo.
- Impulsar la contratación de las personas con más vulnerabilidad social.
- Apoyar la recolocación de las personas paradas de larga duración.

- Poner en marcha la “garantía juvenil”, en el marco de la Iniciativa de Empleo Juvenil Europea, con el fin de que en un máximo de cuatro meses tras acabar los estudios o quedarse en desempleo, las personas jóvenes de hasta 25 años reciban ofertas de trabajo, formación, aprendizaje o prácticas de calidad.
- Favorecer la continuidad laboral de las personas trabajadoras de más de 55 años de edad.
- Implementar programas para mejorar la empleabilidad, el acceso y la permanencia en el empleo o autoempleo de mujeres pertenecientes a grupos especialmente vulnerables y/o con bajos niveles de empleabilidad.
- Desarrollar, en colaboración con el Tercer Sector de Acción Social, programas de acceso al empleo para personas en situación o riesgo de exclusión social.

Para el objetivo estratégico 2:

- Mantener un sistema de prestaciones económicas de inserción social, desarrollado por las comunidades autónomas, que dé respuesta a las necesidades de las familias.
- Establecer herramientas de seguimiento y evaluación de los programas personalizados de inserción social ligados a la percepción de rentas mínimas con el fin de conocer el grado de realización y efectividad de las acciones de inserción previstas.
- Desarrollar, a través de la colaboración entre las Administraciones Públicas y las entidades sociales, estrategias específicas que aseguren el acceso de las personas más vulnerables, en especial de las personas sin hogar, al sistema de rentas mínimas.
- Mantener, en función de la normativa aplicable, el Programa de Renta Activa de Inserción, reforzando la aplicación efectiva del derecho de las personas beneficiarias a una política activa de empleo.

Para el objetivo estratégico 3:

- Mantener la red de servicios sociales del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales a través de las prestaciones básicas de información y orientación y apoyo a la unidad de convivencia y ayuda a domicilio y calidad de vida en el entorno personal, integración social en el entorno comunitario y fomento de la solidaridad, prevención e inserción social y alojamiento alternativo (albergues).

- Desarrollar medidas de acompañamiento social dirigidas a personas en situación de exclusión social para adquirir habilidades residenciales y de convivencia en el acceso a una vivienda normalizada.
- Mantener un número adecuado de becas y ayudas al estudio, dando prioridad a la ampliación de ayudas compensatorias.
- En el marco de la Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad en el Sistema Nacional de Salud, garantizar el acceso equitativo a las intervenciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, desarrollando medidas de captación activa cuando sea necesario en aquellos grupos en situación de mayor vulnerabilidad.
- Promover, en el marco de la Estrategia Nacional de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad, y con el objeto de reducir las desigualdades sociales en materia de salud, la coordinación de las actuaciones de promoción de la salud y prevención de las enfermedades de la infancia y la adolescencia, prestando especial atención a la población más vulnerable.
- Facilitar el acceso a las ayudas de vivienda a las personas y familias más vulnerables, estableciendo la posibilidad de la declaración responsable sobre sus ingresos en lugar de la genérica de la declaración de IRPF, cuando ello no sea posible.
- Facilitar a determinados colectivos más desfavorecidos y en el contexto de la Agenda Digital para España, el acceso a la utilización de Internet y de las herramientas TIC para reducir el riesgo de exclusión digital.
- Fomentar el acceso a la sociedad de la información y a la innovación tecnológica en el mundo rural como forma de acercar los servicios a la ciudadanía más vulnerable.

La población diana o destinatarios de dicho Plan no solo incluye a aquellos perfiles tradicionales de lo que hasta ahora se ha podido considerar como personas o grupos en situación de pobreza o de exclusión social, sino que tiene en cuenta también otros perfiles que viven próximos al umbral de la pobreza relativa y en riesgo de exclusión, en situaciones de vulnerabilidad extrema o situaciones de rotación o de entrada y salida de la pobreza a merced de circunstancias adversas, entre las que la situación de desempleo frecuente o casi constante les sitúa al borde de la exclusión.

Estos grupos más vulnerables a los que va dirigido el PNAIN 2013-2016 se pueden identificar en los siguientes colectivos en riesgo de exclusión:

- Personas sin hogar.
- Personas con discapacidad.
- Personas mayores.
- Personas en situación de dependencia.
- Población inmigrante.
- Víctimas de violencia.
- Población gitana.
- Víctimas de discriminación por origen racial o étnico, orientación sexual o identidad de género.
- Personas con problemas de adicción.
- Personas reclusas y exreclusas.

2.10. La población juvenil en riesgo de exclusión social

La exclusión es, como ya se ha dicho más arriba, un proceso, resultado de itinerarios complejos que conducen a las personas desde situaciones más o menos normalizadas a otras de vulnerabilidad, que pueden desembocar en situaciones de exclusión. En dicho proceso existen tres zonas bien diferenciadas (Manzano, 2008), a saber: a) zona de integración, donde se dan unas condiciones sociales, familiares y laborales estables; b) zona que el citado autor denomina como “de vulnerabilidad” (Manzano, 2008, p. 50), en la que existe la inestabilidad laboral, así como una débil protección social; c) zona de exclusión, que se caracteriza por un aislamiento social que se va generando de manera progresiva y por la expulsión del mercado laboral.

Según Manzano, basándose en datos aportados por García Serrano y Malo (1993), a lo largo del continuo “integración-exclusión” (Manzano, 2008, p. 51), se suceden algunos pasos intermedios que van haciendo que estos grupos desemboquen en la integración o en la exclusión. El hecho de llegar a uno u otro está vinculado a los itinerarios o caminos que los jóvenes sigan para su inserción en la vida adulta, tanto en lo que se refiere a la dimensión laboral, como familiar y social.

Respecto a dichos itinerarios de emancipación o de integración a la vida adulta, los jóvenes en situación de exclusión suelen recorrer una trayectoria marcada por:

Trayectorias desestructuradas donde confluyen las condiciones necesarias para que surjan situaciones de riesgo que obstaculizan una inserción adecuada del joven. Estas

suelen recorrerlas los jóvenes con formación básica o que han sufrido fracaso escolar y abandonaron el sistema educativo, que han abandonado el ámbito y referente mediante el cual poder alcanzar un determinado estatus social, siendo después excluidos del mercado laboral por tiempo indefinido. Este es un proceso que desajusta a la persona en el espacio y en el tiempo, sometiéndola a un camino o itinerario de verdadera exclusión (Castell, 1996), aunque a pesar del itinerario que el joven recorra, el origen de la exclusión suele estar, según el citado autor, en el debilitamiento de su ámbito económico y laboral, es decir, en la precariedad en el trabajo, situaciones de desempleo, economía sumergida..., o en la separación o alejamiento de sus relaciones con su entorno. De todos modos, es frecuente que cuando el joven no cuenta con las aptitudes y competencias que tanto a nivel social como laboral se le demandan, encuentre dificultades para afrontar los desafíos que una sociedad excluyente le plantea, entrando en un proceso autodestructivo que lo llevará a perder la motivación por todo lo que implique esfuerzo, lo cual, a su vez, complicará su integración social.

Trayectorias precarias, debido a que por una incorporación laboral precaria, su incorporación a la vida adulta e independiente se ve retrasada.

La aproximación sucesiva, trayectoria más común entre los jóvenes, independientemente de que pertenezcan a la clase media o baja.

2.10.1. Rasgos más definitorios de los jóvenes en riesgo de exclusión social

Dado que la investigación que nos ocupa se centra en jóvenes provenientes del fracaso escolar, en riesgo o situación de exclusión social, se considera conveniente centrarnos en los rasgos o características que configuran el perfil de estos jóvenes, cuya trayectoria hacia la exclusión puede estar asociada, entre otros factores, al abandono de los estudios y al fracaso escolar, según los datos de los que disponemos⁴³:

A) Pertenecen a familias con bajo nivel cultural y económico y desestructuradas.

B) Cuentan con un reiterado historial de fracaso escolar y con frecuencia también de tipo personal, que ha afectado negativamente su motivación y su autoestima.

⁴³ Memorias de diferentes entidades sociales que trabajan por la inserción sociolaboral de jóvenes en exclusión social o en riesgo: Asociación Norte Joven (Madrid); Red Canaria de Entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral Anagos (Islas Canarias); Fundación Proyecto Don Bosco (Sevilla) y Fundación Adsis (España).

- C) Tienen una indefensión aprendida que les dificulta poder enfrentarse a nuevos retos y aprendizajes necesarios tanto para su desenvolvimiento social como para la búsqueda de empleo u otras alternativas.
- D) Cuentan con una clara desventaja social y cultural permanente y escasas habilidades elementales.
- E) Poseen unos patrones inadecuados sobre las relaciones familiares.
- F) Carecen de habilidades para alcanzar el éxito, debido a su escasa motivación para el logro, baja resistencia a la frustración y falta de autocontrol ante las situaciones de la vida.
- G) Tienen pensamientos negativos respecto al trabajo y a la empresa, asociando trabajo a explotación.
- H) Carecen de patrones de comportamiento adecuados, tanto a nivel social como laboral.
- I) Se “educan” en la calle, donde aprenden roles sociales agresivos.
- J) Algunos de ellos tienen experiencias de consumo de alcohol y drogas.

Según Vélaz de Medrano (2002, p. 25), la existencia de estos “indicadores de vulnerabilidad” en la vida de los jóvenes aumenta el riesgo de inadaptación social, conduciéndolos a un estatus diferente del resto de la sociedad y a un contexto de riesgo caracterizado porque el sujeto vive de una determinada manera incompatible con los procesos de aprendizaje, como son el absentismo escolar, la pertenencia a un grupo en situación de carencia y necesidad social. Dado que estar en riesgo significa ‘encontrarse en condiciones donde existe mayor probabilidad de que llegue a producirse una determinada situación’, hablar de intervención para reducir el riesgo significaría reducir las probabilidades que podrían ocasionar dicho riesgo (Vélaz de Medrano, 2002). Desde esta perspectiva, este tipo de jóvenes no solo sufre debido a las desventajas que su origen social les ha acarreado, sino también por las desigualdades originadas por la escuela y la sociedad, donde se reproducen y legitiman las diferencias de origen. Es frecuente que los niños de clases desfavorecidas y en desventaja social, debido a que carecen de patrones adecuados en su entorno familiar, al acceder al ámbito escolar, no cuenten con ciertos hábitos de comportamiento para la convivencia ni con esquemas necesarios para poder desenvolverse con éxito en los estudios.

2.11. Acciones preventivas y paliativas contra la exclusión social juvenil: Una metodología específica y experimentada

La dificultad para el acceso al empleo por parte del joven en situación de riesgo y desventaja social es el resultado de un proceso que comienza en el ámbito familiar, donde no ha recibido los modelos adecuados para poder enfrentarse al ámbito escolar con las debidas competencias cognitivas y comportamentales para enfrentar con éxito el reto escolar, encontrando dificultades tanto para el aprendizaje como para el desarrollo emocional y posteriormente para acceder al empleo (Seligman, 1981; Waxman, 1992). Teniendo en cuenta estos presupuestos, Funes (1999) plantea una serie de necesidades educativas de los jóvenes en riesgo de exclusión con las que no cuentan el resto y frente a las cuales sugiere determinadas acciones:

Evitar que la conflictividad que forma parte de sus rasgos definitorios como adolescente se instaure como rasgo característico de su personalidad, lo cual será difícil resolver con posterioridad.

Prevenir que, debido a su historial escolar complejo y a la falta de expectativas que le ha generado su fracaso escolar, llegue a autodesvalorarse.

Prestarle una orientación personalizada que haga posible que el joven pueda sentirse guiado tanto a nivel educativo, como profesional y personal.

Ayudarle a descubrir qué y cómo hacer para lograr de manera adecuada su tránsito desde el sistema educativo a la sociedad.

Cabe destacar que el joven que se encuentra en desventaja debido a una serie de situaciones y circunstancias precisa de un tipo de intervención educativa específica mediante la cual adquiera las herramientas para tener un comportamiento adecuado; intervención que debe llevarse a cabo desde un enfoque psicopedagógico, como un derecho a un itinerario educativo como tiene el resto, sin etiquetas patológicas estigmatizadoras.

Los educadores y orientadores, por su parte, deben ser conocedores de las causas que pueden aumentar el riesgo de exclusión, de tal modo que, haciendo el correspondiente análisis crítico de la oferta educativa específica de tipo preventivo destinada a la población juvenil en riesgo de exclusión, tanto dentro del ámbito escolar reglado como desde otras iniciativas llevadas a cabo por organizaciones o servicios sociales, puedan llevar a cabo una intervención conjunta de los agentes educativos, cuya finalidad sea la de facilitar a estos jóvenes oportunidades para la adquisición de habilidades y

capacidades para la vida y para la inserción laboral, así como para aprender a aprender, para saber tomar decisiones y para convivir con los demás (Vélaz de Medrano, 2002).

Es deber del sistema educativo la creación de oportunidades que promuevan el éxito en el aprendizaje de los jóvenes en riesgo de exclusión y en su transición al mercado laboral, mediante el desarrollo de competencias, según los criterios establecidos por el sistema educativo y el mercado laboral, trabajando para ello desde tres enfoques (Manzano, 2005):

Enfoque del desarrollo de la competencia personal *empowerment*, enfoque sistémico de gran utilidad en la prevención primaria, que permite desarrollar estrategias para poder rentabilizar las propias capacidades, siendo consciente de que dispone de ellas, a la vez que saberse capaz mediante la mejora de su autoestima y el concepto sobre sí mismo. Es decir, disponer de un tipo de pensamiento estratégico que le ayude a mejorar la motivación y la confianza en sí mismo de cara a un aprendizaje exitoso y a poder actuar para el cambio y mejora de su vida mediante el fortalecimiento de la propia identidad, el acceso a la información, el desarrollo de una conciencia personal y el fortalecimiento de su liderazgo y de su capacidad para tomar sus propias decisiones (Ballester y Figuera, 2000).

Enfoque comunitario: Se trata de considerar a la comunidad como ente que es capaz de propiciar procesos de cambio y de mejora sobre las causas o predisponentes tanto ambientales como individuales, implicando y corresponsabilizando al conjunto social o comunitario para la solución de los problemas generados por situaciones de riesgo social.

Enfoque de desarrollo de competencias: Se trata de capacitar al joven mediante el establecimiento de programas que le ayuden a desarrollar sus competencias, siendo estos uno de los instrumentos más eficaces en la prevención del riesgo y la vulnerabilidad social. Es importante señalar que cuando se habla de competencias, es preciso que también se cuente con las aptitudes que para conseguirlas se requieren (Levy-Leboyer, 1997). Ahora bien, las competencias no son una aptitud, sino elementos estables de saberes, de saber hacer y de conductas y razonamientos que se pueden poner en funcionamiento tras un aprendizaje.

Según el planteamiento descrito, trabajar por la inclusión de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social lleva consigo prepararles para la consecución de competencias tanto generales como específicas, según las necesidades concretas del colectivo.

A nivel de competencias generales, hay que trabajar sobre los siguientes aspectos: La indefensión aprendida, que conduce al sentimiento de “poca capacidad”, considerando que se tiene menos capacidad que los demás, debido a lo cual tendrá que esforzarse más, asumiendo que su cota de capacidad es inalterable o inmodificable, en otras palabras, que no se podrá mejorar. Como consecuencia surge una distorsión cognitiva, junto con falta de motivación e indiferencia por todo lo que signifique esfuerzo.

El estilo atributivo del joven, es decir, a quién atribuye sus éxitos y fracasos. Las investigaciones de Vélaz de Medrano (2002, p. 77) hablan de la “existencia de un estilo de atribución de raíces depresivas que se caracteriza por atribuciones globales, internas y estables para los fracasos, así como atribuciones específicas, externas e inestables para los logros o los éxitos”.

La motivación de logro, lo que significa mejorar la predisposición del joven para orientar sus esfuerzos hacia los objetivos que debe alcanzar, mejorando sus aspiraciones, tanto a nivel personal como laboral. Esto es fundamental para jóvenes que, debido a su fracaso escolar, cuentan con escasas motivaciones y expectativas de éxito.

Estrategias de autoeficacia, es decir, la creencia sobre las propias capacidades para llevar adelante las acciones necesarias que permitan conseguir metas y resultados (Bandura, 1995).

Estrategias para el afrontamiento, o sea, su disposición para pensar y afrontar de manera estable las situaciones estresantes.

Estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas. El objetivo de dichas estrategias consiste en saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace (Beltrán, 1993).

A nivel de competencias específicas, se deberán desarrollar unas u otras dependiendo de las necesidades específicas de cada joven. Entidades con larga trayectoria en el trabajo formativo y educativo con jóvenes en riesgo de exclusión social incluyen dentro de sus programas el desarrollo de algunas habilidades consideradas fundamentales para una inclusión social y laboral eficaz⁴⁴:

⁴⁴ La Asociación Norte Joven en Madrid es experta en el trabajo con jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, llevando adelante desde hace casi 3 décadas programas e iniciativas para la prevención de la exclusión y la inserción sociolaboral.

Habilidades asertivas y de convivencia, lo que significa saber relacionarse y desenvolverse en un clima de convivencia, adoptando posturas reflexivas y respetuosas. Habilidades para desenvolverse en el entorno teniendo una actitud crítica y juiciosa frente a cuanto le rodea: dinero, consumo, planificación del tiempo, asunción de riesgos, etc.

Habilidades de autoevaluación, lo que significa esforzarse en valorar tanto las capacidades como los límites que se tienen, y desde el autoconocimiento saber las metas que se pueden alcanzar, haciendo también un “chequeo social” en el sentido de evaluar la apariencia personal, cómo lo perciben los que le rodean y cómo se concibe a sí mismo.

Habilidades de comunicación: tanto la comunicación verbal como no verbal, la expresión de los propios sentimientos, iniciar y sostener un diálogo, así como las normas de convivencia.

De cara a la inserción laboral de los jóvenes a los que venimos haciendo referencia, dentro de los programas de intervención se incide también sobre otro tipo de competencias cognitivas y emocionales relacionadas con el entorno laboral.

Tabla 8. Competencias cognitivas y emocionales del entorno laboral

Competencias cognitivas del entorno laboral	Competencias emocionales del entorno laboral
Observación y concentración.	Comunicación.
Responsabilidad.	Empatía interpersonal y organizacional.
Creatividad e innovación.	Asunción de riesgos.
Capacidad para la planificación y organización del trabajo.	Iniciativa.
Dinamismo y energía.	Autonomía e independencia.
Productividad.	Adaptabilidad.
Habilidad para tomar decisiones.	Trabajo en equipo.
Resolución de problemas.	Tolerancia a la frustración y el estrés.
	Resolución de conflictos.
	Control de la ansiedad.
	Liderazgo.
	Motivación y logro.
	Habilidades sociales para las relaciones interpersonales de manera asertiva.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Asociación Norte Joven.

CAPÍTULO 3

B.3. FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL

3.1. La formación e inserción sociolaboral de la población joven desde una perspectiva histórica

A la época de la industrialización y del desarrollo económico y cultural se la relaciona con el trabajo infantil, aunque anteriormente los niños, desde edades muy tempranas, ya realizaban una serie de tareas en el entorno familiar. No podemos hablar por tanto de inserción laboral o trabajo de los jóvenes, puesto que eran niños quienes desde muy temprana edad se incorporaban al trabajo. Fueron ellos quienes a lo largo de los siglos se vieron sometidos a trabajos y tareas impropias de su edad, que, además, requerían esfuerzos muy superiores a su capacidad.

3.1.1. Formación y trabajo en la época clásica

En esta época la educación constituía el centro de la formación de la clase dirigente, quedando reservado el trabajo para los esclavos. El trabajo era considerado despreciable e indigno. En Grecia está el origen de la instrucción o formación de los esclavos por parte de sus señores en determinados oficios, con el objetivo de que desempeñaran correctamente su trabajo, por lo que podemos decir que la formación laboral orientada al ejercicio de una profesión se apoyaba en la sumisión o en la esclavitud (Manacorda, 1987).

3.1.2. Formación y trabajo en la Edad Media

Según Torres (1987), a lo largo de la Alta Edad Media, existía la asistencia social natural, basada en relaciones de solidaridad y ayuda mutua, donde se compartían bienes y servicios, donde la ayuda y el apoyo se llevaban a cabo mediante las relaciones de buena vecindad y de la implicación comunitaria ante las necesidades de cualquier miembro de la comunidad. En este modo de vida, el monasterio suponía el centro dinamizador y el punto de apoyo de la espiritualidad y la vida de la comunidad, donde los monjes no solamente se dedicaban a la oración sino que también se implicaban en las tareas manuales del resto del pueblo. El monasterio era todo un ejemplo de vida y trabajo bien organizados (Ponce, 1978).

En esta época las escuelas se encontraban dentro de un monasterio o en la parroquia, siendo presididas por el escolástico o maestro de escuela (*scholasticus*) o por el principal en la escuela (*archischolus*). Era excepcional la existencia de otras escuelas abiertas y más populares, cuya enseñanza se impartía en la plaza del pueblo por algún maestro altruista. De este modo fueron numerosas las escuelas de los monasterios, de ascendiente cristiano, en las cuales la base de la formación que se impartía se apoyaba en las siete artes liberales, que se dividían en el Trívium, un compendio de Lógica, Retórica y Gramática, y en el Cuadrívium, que incluía Música, Aritmética, Geometría y Astronomía. Fue San Isidoro de Sevilla quien dotó a estas escuelas de los materiales fundamentales mediante su obra *Etimologías*.

En Inglaterra se constituyeron numerosas escuelas bajo la responsabilidad de los monasterios y a Irlanda llegaron un nutrido grupo de monjes con el objetivo de convertirse en educadores. Será entre los siglos VIII y XI cuando los musulmanes que habitaban la Península Ibérica establecieron, sobre todo en Córdoba, un destacado centro para el estudio de la Filosofía, así como de la Cultura clásica de Grecia y Roma, las Ciencias y las Matemáticas, siendo un ámbito para las clases altas y al que no solían acceder la inmensa mayoría de las clases más bajas.

En la esfera laboral apareció un nuevo modelo de relación de trabajo, la servidumbre, y, con ello, nuevas leyes laborales. El siervo se convertía en un sujeto con algunos derechos. Pero su trabajo seguía siendo forzoso. El trabajo de servidumbre consistía en la prestación de servicios personales o el cultivo de tierras ajenas. Si bien a los siervos ya no se les consideraba como cosas que pertenecían a sus dueños, tampoco eran considerados ni tratados como libres para disponer de sus fuerzas. Este nuevo concepto del trabajo tendría una clara influencia de los monasterios, que, según Manacorda (1987), desde la óptica económica, llegan a convertirse en empresas agrarias, y que bajo el lema de *ora et labora* sintetizan la unidad ideal del trabajo manual e intelectual. La organización social del trabajo trasladará las viejas reglas de las corporaciones artesanales, a la vez que se intuye o vislumbra una nueva división del trabajo en la agricultura feudal, que llega a separar a los labradores y pastores de los siervos, los cuales continuaban trabajando directamente para sus señores.

A lo largo de la Edad Media surge la decadencia de algunos modos de producción romanos, a pesar de que aún se conservarán un gran número de sus oficios. El

artesano va a apoyarse en un modelo de formación cuya metodología será el aprendizaje a través de la observación y la imitación de los enseñantes o maestros.

En esta época se constituyen los primeros gremios, lo que significa que comienza el trabajo de los artesanos de manera agrupada, estando cada uno de ellos incorporado a un organismo o entidad profesional. Pasado el tiempo, algunos gremios fueron creando sus propias escuelas de oficios con la pretensión de transmitir todo su saber y su experiencia a las nuevas generaciones, especialmente a los hijos de los artesanos del gremio. De esta forma, mediante los gremios se consiguió generar una especialización artesanal. Surge a partir de entonces una nueva concepción del trabajo. Cada hombre comenzó a tomar conciencia de sí mismo, de su dignidad, a través del grupo del gremio del que formaba parte o del oficio que desempeñaba, adquiriendo el mismo oficio la connotación de vocación, lo cual hizo que el trabajo fuese revalorizado, llegando a considerarse como un instrumento educativo, válido y eficaz para el desarrollo y la perfección del hombre, no solo a nivel técnico y profesional sino también como persona, puesto que le daba la posibilidad de poder potenciar y perfeccionar su creatividad, así como sus habilidades, a la vez que de implicarse de manera responsable tanto en su profesión como a nivel social.

Para poder ingresar en los gremios, el candidato al aprendizaje de un determinado oficio debía pasar por una serie de fases o etapas mediante las cuales ir superando el proceso de formación, teniendo que superar una serie de pruebas mediante las que demostraría la adquisición de los debidos conocimientos y competencias para poder desempeñar el oficio. Los hijos e hijas de trabajadores que no pertenecían al gremio debían de comenzar a trabajar a partir de los 7 años, y mediante un contrato. Por el contrario, para los hijos de los maestros en un oficio, la opción sería la de aprender el mismo oficio que ejercía su padre u otro similar.

El contrato para acceder al aprendizaje de un oficio, por tanto, se regulaba a través del contrato entre el maestro y el aprendiz, en el cual se determinaban derechos y deberes, aunque no siempre se recogían en un escrito formal y legal sino que se hacía de manera verbal.

Entre las condiciones que figuraban en los contratos, estaban que el aprendiz estaba bajo la autoridad del maestro; el trabajador, por su parte, ponía su trabajo a disposición de quien lo contrataba; el joven trabajador quedaba disponible para el empleador, ya que la

relación de dependencia llevaba consigo protección y tutela. Es decir, dentro de la relación de lealtad que debía darse entre ambas partes, contratado y contratante, este último se obligaba a proteger al joven empleado.

La labor de los jóvenes aprendices no consistía solamente en realizar las tareas dentro del taller, sino que a su vez debían realizar otras de tipo doméstico, teniendo que trabajar todos los días laborables. Si por cualquier circunstancia no podían trabajar algún día, incluida enfermedad, debían recuperarlo. El aprendiz era considerado en su trabajo como un criado y este no podía marcharse del taller abandonando al maestro, si lo hacía estaba obligado a reparar los daños producidos. Según los datos de los que se dispone, el sistema de aprendizaje se asentaba sobre el castigo por el trabajo mal realizado, ejercido tanto de manera física como verbal (Caballero y Miralles, 2001).

En lo que se refiere a la contratación de aprendices, existían una serie de disposiciones y normas con el fin de salvaguardar el procedimiento establecido, de tal forma que era preciso reunir información respecto al nuevo candidato a aprendiz, por lo que se procedía a investigar sobre sus antecedentes. En cuanto al número de aprendices, según la normativa no era posible contratar a más de dos para cada maestro, con el fin de evitar la competencia entre gremios, así como la apropiación de aprendices entre los maestros. Los aprendices debían superar un proceso de aprendizaje que duraba al menos dos años, que incluía varias etapas o fases, de tal manera que después del tiempo de aprendiz pasaban a la categoría de oficial y, posteriormente, y como paso final, a la de maestro. Cuando se trataba de los hijos de los maestros, estos disponían de algunos privilegios de los que no disponían el resto. No existía dentro de la “normativa laboral” establecida ni la regulación del salario de estos aprendices ni las condiciones en las que se debía desarrollar su labor. Una vez transcurrido el periodo de formación, para poder ejercer como oficial, no estaba obligado a realizar un examen, pero sí debía solicitar la correspondiente licencia a los veedores e inscribirse en el gremio, para poder trabajar. Los aprendices podían pasar a la siguiente categoría de oficiales entre los 15 y los 21 años (Caballero y Miralles, 2002), pues era a los 21 años cuando finalizaba el contrato de aprendiz y el joven podía ya contraer matrimonio.

El aprendiz debía permanecer en prácticas durante varios años bajo la tutela y supervisión de su maestro del que aprendía el oficio, observándole e interiorizando lo que este hacía. Una vez finalizado este periodo de prácticas recibía por parte del

maestro una declaración jurada, certificando que reunía los conocimientos necesarios para poder trabajar ejerciendo el oficio con la categoría de oficial, para lo cual debía inscribirse en el registro del gremio y realizar el pago de tales derechos (Caballero y Miralles, 2002).

El aprendizaje del oficio desde su inicio hasta el final suponía todo un proceso compuesto por diversas etapas, caracterizadas por una serie de normas y a las que el aprendiz iba accediendo tras superar la etapa anterior. Así, a la edad de trece años se le admitía como aprendiz, trabajo que consistía en realizar las tareas más humildes, como limpiar el taller, acarrear materiales, etc., y bajo una fuerte disciplina, a lo largo de siete años, de tal modo que aproximadamente a los 20 pasaba a ser oficial, siendo su trabajo el de guiar a los aprendices, junto con el de trabajar al lado del maestro ya en las tareas de producción y a veces realizando sus propios trabajos, aunque bajo la supervisión de su maestro. Una vez realizara un trabajo u obra específica él solo y en la cual se reflejara que el oficial dominaba a la perfección ya todas las técnicas y requisitos para ejercer el oficio, este pasaba a la categoría de maestro, teniendo en cuenta que muchos de los oficiales continuarían a lo largo de toda su vida como oficiales, sin ascender a maestro.

En lo que respecta a las mujeres, ellas no solían aprender ningún oficio, sino que se dedicaban a las tareas domésticas con vistas a prepararse para su vida futura como amas de casa y madres, trabajo por el que no recibían ninguna recompensa dineraria, sino en especie, normalmente ropa y joyas con las que iban haciendo la dote para el momento de contraer matrimonio. A diferencia de los hombres que sí que recibían como pago a su trabajo dinero, aunque también se les pagaba en especie, ya sea con comida, vestuario, vivienda o la propia formación que recibían, entre otras cosas.

Por su parte, el maestro no podía cobrar dinero por enseñar el oficio al aprendiz, evitando de esta manera que por el afán de lucro los declarase aptos antes de tiempo, aunque de manera excepcional en algunos oficios muy demandados sí que el maestro podía cobrar al admitir a un nuevo aprendiz.

Entre los siglos XI y XIII (Baja Edad Media) surge una segunda y nueva etapa histórica del trabajo, registrada por Manacorda (1987), en la que se instituye una educación para el trabajo bien distinta, como es la caballerescas, cuya finalidad fue preparar a los nobles para la consecución del poder. A los jóvenes se les preparaba en la profesión de

caballero, existiendo también un proceso de aprendizaje, que iba desde paje, entre los ocho y los quince años aproximadamente, pasando posteriormente a escudero y llegando al final a caballero. Una vez alcanzada dicha edad en la que los pajes habían permanecido en la corte, ejercían las funciones de escudero, que consistían en acompañar al caballero, atenderle y servirle, siendo su guardián y mensajero, por lo que el caballero como contraprestación le enseñaba el oficio.

A lo largo de la Baja Edad Media, la burguesía urbana pondrá en marcha nuevos métodos de organización y producción más especializados, que unirán ciencia y oficios manuales, surgiendo así las corporaciones de artes y oficios o gremios. Para responder a estas nuevas formas de trabajo, será precisa la implantación de un nuevo tipo de aprendizaje, surgiendo así una nueva formación que ya no consistirá en la observación e imitación de lo que hace el maestro, sino que se realizará dentro del centro de trabajo, trabajando junto con los adultos.

En esta época el trabajo infantil se consideraba positivo para los niños, puesto que se suponía que contribuía a su desarrollo, además de tener la oportunidad de colaborar en la economía familiar, sobre todo si se trataba de los hijos de las familias más pobres, ya que en las demás, en las que disponían de mayores recursos, no se consideraba tan necesaria esta incorporación temprana al trabajo. En esta época, como ya se ha dicho, el aprendizaje se daba mediante el trabajo, los niños adquirían los conocimientos de un determinado oficio no en una escuela, sino trabajando. El método consistía en aprender haciendo. Será en esta época cuando comience el declive del trabajo y la vida rural y de la vida servil, trasladándose un número considerable de personas a trabajar a la ciudad. En la ciudad surge entonces una nueva forma de organización de trabajo dentro de la empresa.

3.1.3. Formación y trabajo en la Edad Moderna

En la Edad Moderna, entre 1500 y 1700, época del Renacimiento, surge una nueva sociedad, definida por Joseph Pérez (2004) como la que, tras la peste negra de mediados del siglo XIV, extenderá el comercio, afianzará el Estado, ampliará las urbes, verá aparecer la imprenta, así como los grandes descubrimientos marítimos y verá al hombre desde la cultura clásica y el mundo grecolatino. Es entonces cuando se producen migraciones de poblaciones campesinas hacia la ciudad, lo que supondrá el declive y la desaparición de algunos oficios agrarios, a la vez que se dará una importante

transformación en la población campesina, pasando de una condición servil a ser trabajadores con autonomía y salario. Es entonces cuando la formación se convierte así en un medio importante para poder encontrar nuevas y mejores oportunidades de vida para la clase trabajadora. La relación instrucción y trabajo pasa a ser una relación “de verdadera investigación en la adquisición de una habilidad operativa concreta” (Manacorda, 1987, p. 209). Y en Inglaterra nacen las escuelas profesionales para la educación de los pobres.

Es en esta sociedad en la que, triunfando los valores caballerescos, comienzan a menospreciarse y a abandonarse los oficios manuales y el trabajo, al ser considerado como no apropiado para un caballero, razón por la que tanto la burguesía como los comerciantes y artesanos abandonan sus trabajos para dedicarse a actividades especulativas, consideradas más adecuadas y de mayor ennoblecimiento. En España, la mentalidad predominante era la bullionista, la cual consideraba que la riqueza llevaba consigo la posesión de metales preciosos.

Tras el abandono por parte de los artesanos de mayor renombre, creció también el abandono de los oficios considerados como viles o inferiores, tales como los de carpintero, herrero o los realizados en el mar o el campo, o de aquellos cuyo trabajo era manual y les dificultaba ascender de categoría, convirtiéndose el trabajo para los españoles de la época en una especie de maldición (López Serrano, 2001).

Desde la perspectiva socioeconómica, las corporaciones de trabajadores establecieron medios para las relaciones a tres niveles: entre los propios trabajadores, con el mercado y con el poder público. Además, los trabajadores se organizaron en categorías: aprendices, jornaleros asalariados, los socios y los maestros. Estos últimos aparecieron también como maestros libres. Los artesanos y comerciantes se organizaron en comunas y se instauran nuevos métodos de trabajo y de producción, donde la ciencia se une a un sistema productivo y este se hace más especializado, el trabajo entonces adquiere su propia dimensión. Dentro de este contexto, la escuela para formar a los nuevos aprendices será el mismo lugar de trabajo, donde el aprendiz adquiere los conocimientos y destrezas para desenvolverse en el oficio.

Cabe destacar que en el siglo XVI la duración de los contratos era de entre dos y veinte años, pero el lujo y ostentación por parte de los ricos y el dinero fácil hizo que los trabajadores reivindicaran mayores salarios, lo cual supuso que los empresarios se

retrajeran a la hora de contratar desde 1570, optando por trabajadores extranjeros, sobre todo franceses, ya que eran menos exigentes (Pérez, 2004). La recuperación fue más lenta y costosa debido a la mentalidad aristocrática antilaboral que reinaba, donde se promocionaba el ocio, una mentalidad tradicional católica controlada por la inquisición (López Serrano, 2001), lo cual tendría serias repercusiones de cara al progreso científico y tecnológico de España, que no era acorde con otros países de su entorno. Esta será una época de carencia debido a la carestía de la vida. Por su parte, los pobres abandonan el ámbito rural e intentan encontrar trabajo en las ciudades, donde se concentra una elevada mano de obra sin empleo a merced de la caridad de los ricos. Es entonces cuando aparecen los primeros teóricos de la pobreza, entre los que se encuentran Cristóbal Pérez Herrera, Miguel Giginta y Juan Medina, que tratarán de organizar la ayuda y asistencia, separando a los que podían trabajar de los que no podían hacerlo, los cuales serán internados en hospicios para poder ser atendidos.

3.1.4. Formación y trabajo en el siglo XVIII

A las clases populares se les había negado de forma casi sistemática el derecho a la educación bajo el concepto de que las clases inferiores no necesitaban educación, ya que su destino era trabajar y no pensar, ocupando los puestos más serviles e inferiores. Y, a pesar de que se alzaron algunas voces en contra de estos planteamientos, no se hizo posible que los hijos de los pobres pudiesen llegar a remontar hacia una mejor situación.

Fue a partir del año 1783, y tras muchos años de dependencia laboral de la mano de obra externa o extranjera cuando los oficios eran considerados en España “viles y deshonorosos”, cuando de nuevo los oficios comenzaron a ser considerados y declarados “honestos y honrados”, pues antes, como ya se ha comentado, el oficio de curtidor, por ejemplo, así como el de herrero, sastre, zapatero o carpintero, eran considerados deshonorosos, lo cual llevó consigo que aumentase el número de artesanos, pudiendo cubrir así los puestos que demandaban mano de obra en los oficios de tipo artesanal.

3.1.5. Formación y trabajo en el siglo XIX

El progreso de la industria hizo que se desarrollaran unos sistemas y mecanismos de trabajo que llevaban consigo una serie de peligros para los obreros, a los cuales no se les dotaba de las medidas de seguridad suficientes para prevenir accidentes de trabajo en el manejo de la nueva y complicada maquinaria que se imponía, sobre todo en aquellas

destinadas a ser manejadas por los niños, que eran preferidos por las empresas puesto que suponían una mano de obra más barata que los trabajadores adultos, hasta el punto de que en el año 1835 la mano de obra de la industria algodonera conformada por niños menores de 13 años y mujeres sobrepasaba el 60%, lo cual tuvo sus consecuencias sociales y morales, apareciendo un elevado porcentaje de casos de alcoholismo, entre otras secuelas cuyo origen fueron las condiciones laborales y de vida degradantes a las que tantas personas se vieron sometidas.

Por otro lado, la familia obrera de la época constituía una unidad de consumos, lo que significa que tenía que afrontar los gastos de la unidad familiar mediante los ingresos generados por todos sus miembros, incluidos los procedentes del trabajo realizado por los menores, debido a que el salario que percibía el adulto cabeza de familia era insuficiente (Borrás Llopis, 1996).

A esta situación laboral subyacen los planteamientos del liberalismo contrarios a cualquier tipo de intervención por parte del Estado, cuyas consecuencias fueron que los trabajadores se vieron sometidos a unas condiciones de trabajo lamentables y generadoras de conflictos y reivindicaciones, hasta conseguir mejoras laborales y una conciencia social capaz, que cuestionara las condiciones sociolaborales existentes, hasta el punto de que a la lucha obrera se unieron los intelectuales y otras personas relevantes que también lucharon y reivindicaron mejores condiciones de vida para la clase trabajadora. Además, una nueva generación de gobernantes decidió instaurar un cambio político y un nuevo Estado, valiéndose para conseguirlo tanto de argumentos humanistas como de la amenaza que suponía para el Estado un proletariado condenado a la marginación social (Haddad, 2002). Fue a partir de 1824 cuando los trabajadores conquistarán el derecho de agruparse en asociaciones, naciendo así los primeros sindicatos, aunque las conquistas se van dando lentamente, puesto que hasta 1833 no se prohibirá el trabajo de los niños menores de 9 años, ni se regularizará el de los menores entre 9 y 18 años, aunque esta legislación fue eludida fácilmente (Pérez Jiménez, 1996).

Con el fin de conocer más en profundidad las condiciones en las que se daba la inserción laboral de esta época, consideramos conveniente ahondar sobre la legislación laboral respecto al trabajo infantil. En España, para entender el marco legal del siglo XIX, es preciso recordar que el principio de la libertad de industria, implantado por el liberalismo, supuso el desmantelamiento del anterior sistema gremial, la implantación

del liberalismo y el triunfo de la falta de intervencionismo por parte del Estado, lo que supondrá que la legislación en materia laboral infantil se retrase durante tiempo, llegando más tarde que en otros países.

Esta primera legislación social española afronta dos cuestiones: por un lado, la legislación social en lo que respecta a mujeres y niños, y, por otro, las normas sobre seguridad e higiene en el trabajo.

Respecto a la primera cuestión, diremos que su pretensión era proteger a los sectores más vulnerables y necesitados por la industrialización, destacando para ello tres leyes:

Ley de 24 de julio de 1873, conocida como Ley Benot⁴⁵, que prescribirá algunas prohibiciones del trabajo, tal y como se venían dando en los talleres, las fábricas, fundiciones o minas en los menores de diez años, limitando también la jornada para los menores de quince años y los menores de diecisiete. A su vez, dicha ley recoge igualmente algunas normas respecto a la instrucción y enseñanza, obligando a los empresarios a implantar centros de formación primaria en los propios talleres o fábricas en los que trabajasen de manera perenne más de 80 obreros mayores de 17 años, y que se encuentren a más de cuatro kilómetros de distancia de lugar poblado. También los niños, entre los nueve y los trece años, y las niñas hasta los catorce quedan obligados a asistir a la escuela durante tres horas como mínimo. Sin embargo, dicha ley quedó más bien en un planteamiento, debido sobre todo a las dificultades presupuestarias para poder garantizar su puesta en funcionamiento, creando un sistema de inspección, por la resistencia del empresariado y por las dificultades jurisdiccionales a la hora de resolver los conflictos laborales.

Ley de 26 de julio de 1878. Dicha Ley era destinada a regular el trabajo peligroso de los niños, prohibiendo que los menores de 16 años trabajaran en actividades peligrosas, previendo incluso penas de prisión a los que bajo su responsabilidad obliguen a realizar trabajos peligrosos, de fuerza, de equilibrio o dislocación o les hagan intervenir en las profesiones de acróbatas, gimnastas funámbulos, buzos, domadores de fieras, toreros, directores de circos y otras semejantes.

⁴⁵ Esta Ley fue elaborada por el Ministro de Fomento Eduardo Benot, presentada a las Cortes Constituyentes de la Primera República el 25 de junio de 1873, sobre el trabajo de las mujeres y de los niños en las fábricas, minas y talleres. Con ella trató de regular el trabajo de los niños, poniendo coto a los fabricantes que preferían para sus fábricas a mujeres y niños porque exigían menos que los hombres, situación laboral que impedía que los niños y jóvenes pudiesen dedicar tiempo a su formación.

Ley de 13 de marzo de 1900, sobre condiciones de trabajo de mujeres y niños de ambos sexos. Esta ley, llamada Ley Dato⁴⁶, regula sobre la protección de los trabajadores jóvenes:

La absoluta prohibición de trabajar a los niños menores de 10 años.

La reducción de la jornada laboral de los menores de 14 años a once horas diarias.

La prohibición a los niños de trabajar en horario nocturno, hacer trabajos subterráneos y realizar tareas en industrias peligrosas o insalubres.

Seguridad e higiene en el trabajo.

En lo que respecta a la seguridad e higiene en el trabajo, se llegan a crear también una serie de leyes, entre las que se encuentran:

Ley de 30 de enero de 1900, de accidentes de trabajo, que surge ante la grave situación en la que se encuentran gran número de trabajadores que, debido a los accidentes de trabajo sufridos en el manejo de maquinaria peligrosa o por las sustancias tóxicas que han tenido que utilizar en su medio de trabajo, se hallan heridos y mutilados. En dicha ley queda definido el concepto, entendido como toda lesión corporal sufrida por parte del operario como consecuencia del trabajo que realiza por cuenta ajena, estableciendo a su vez la normativa a cumplir por parte de los empresarios en materia de accidentes de trabajo.

3.1.6. Formación y trabajo en España en el último tercio del siglo XX

En España, en un intervalo de cuarenta años aproximadamente, se sucedieron cuatro reformas del sistema educativo. En primer lugar, fue la Ley General de Educación de 1970, la primera ley de enseñanza que abarcaba la totalidad del sistema educativo, tras la dilatada Ley Moyano de 1857 (aunque en 1939 se estableció la Ley de Instrucción Primaria y en 1953 la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, reformada más tarde en 1967), con el fin de adecuar el sistema de enseñanza a la situación social, política y económica de los últimos años del franquismo; después se trataba de adecuarla a la nueva etapa que España iniciaba tras la instauración de la democracia, regulando el derecho a la educación mediante la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985. Sería tras la integración de España en la Unión Europea cuando quedaría establecida la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema

⁴⁶ Denominada así debido a que fue Eduardo Dato, ministro de la Gobernación, quien la promovió.

Educativo de España (LOGSE), en el año 1990, sucediéndole más tarde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en el año 2002, y continuando con la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006, sucediéndole hace muy poco la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada recientemente en el año 2013.

En cuanto a la Ley General de Educación de 1970, se trata de una ley que supuso un paso fundamental para el sistema educativo español. Este Libro Blanco, que sentaría los cimientos de la política educativa, elaboró el primer informe crítico global sobre todo el sistema educativo vigente, abordando los déficits y dificultades que contenía, como los bajos índices de escolarización en las enseñanzas de preescolar, primaria y, muy especialmente, de secundaria, aludiendo a su vez a los problemas estructurales graves, tales como la doble vía de acceso de los niños españoles a la enseñanza profesional desde los diez años de edad, en función de sus recursos y su entorno social y familiar. Dicha ley abordó también la escasa valoración de la Formación Profesional y su desfase frente a tendencias y demandas del mercado de trabajo del momento. Cabe destacar que la citada ley se implantó con la influencia de los grupos de poder y otros organismos internacionales, como la Unesco, la OCDE y el Banco Mundial, entre otros, siendo sus objetivos:

Acabar con las diferencias socioeconómicas existentes, que mantenían a los niños de las áreas rurales en la escuela primaria como único medio de formación-educación, que terminaba a los 14 años, mientras permitía a una minoría, urbana y burguesa, dejar la escuela primaria al cumplir los 11 años para iniciar los estudios de Bachillerato y poder acceder a la universidad.

Potenciar y promover la Formación Profesional para dar respuesta a las exigencias, demandas y expectativas de la industria y del mercado laboral del momento.

Por otro lado, fue en 1981 cuando se presentó el informe de evaluación respecto a las Enseñanzas Medias en España, en el que se hacía una propuesta de evaluación y reforma del Bachillerato y de la Formación Profesional después de más de diez años de funcionamiento. También se abordaba el destacado incremento de alumnado que habían experimentado ambas enseñanzas, muy especialmente la Formación Profesional, en la que, a pesar de que sus recursos eran inferiores a los del Bachillerato, el número de matrículas llegó a duplicarse en el año 1975. Entre las “deficiencias graves” y anomalías destacaba el alto nivel de abandono de la Formación Profesional.

Años después, la OCDE emitió un informe analizando el impulso de la educación en España desde que se implantara la LGE de 1970, en el cual se aborda el deficitario proyecto de la Formación Profesional de ambos grados, debido al tipo de alumnos que en ella se matriculan y a su escasa estima social, a la escasa proporción de bachilleres que la eligen, no superior entonces al 20%, y al alto porcentaje de abandonos que se dan, haciendo hincapié además en las deficiencias formativas del profesorado. También tres años más tarde, en el libro titulado *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, se alude tanto a los logros como a las deficiencias de la Ley de 1970, así como a la conveniencia de reorientarla y reestructurarla. Entre las deficiencias que se le achacan o atribuyen en el campo de la Formación Profesional se encuentran:

El mantenimiento de una discriminación precoz en la población escolar a los catorce años, cuyo origen se encuentra en la doble titulación que se obtiene al término de la EGB (Graduado Escolar y Certificado de Estudios Primarios).

El fracaso del primer grado de Formación Profesional, por no conseguir proporcionar la debida titulación a todos los alumnos que no pasan al Bachillerato.

La falta de flexibilidad de la Formación Profesional de segundo grado, a pesar del incremento experimentado tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

3.1.6.1. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, el objetivo primordial de la educación consiste en facilitar a todos los niños y jóvenes de ambos sexos una formación completa que les permita conformar su propia y esencial identidad. Dicha formación debe conseguir el desarrollo de sus capacidades para actuar de manera crítica en una sociedad plural desde la tolerancia, la libertad y la solidaridad. Sus objetivos, redactados en el artículo primero de dicha ley, están orientados a alcanzar el pleno desarrollo del alumnado junto con una formación y capacitación en actividades profesionales, así como a la capacitación para la participación en la vida social desde los valores del respeto a la pluralidad y la libertad. En definitiva, esta ley simboliza o encarna el deseo de adecuar o acoplar el sistema escolar a los planteamientos de la Constitución de 1978, a la vez que de insistir en las propuestas del sistema educativo mediante actuaciones y métodos de naturaleza pedagógica. Dicha ley establece cuatro años de enseñanza secundaria, en los que se impartirá una Formación Profesional Básica (Art. 30.3), proponiendo el cúmulo de enseñanzas que comprenderá la

Formación Profesional, con la finalidad de preparar a los alumnos para la actividad desde una formación polivalente que les posibilite adaptarse a los cambios que puedan producirse a lo largo de la vida.

La obligatoriedad de la enseñanza y el que sea gratuita hasta los 16 años, a propuesta de la LOGSE, permite resolver la situación negativa que se originaba cuando el alumno finalizaba la enseñanza obligatoria a los catorce años, sin poder comenzar a trabajar hasta los dieciséis aquellos que no deseaban continuar estudiando.

Por otra parte, el Bachillerato dejará de tener como única finalidad la de servir para acceder a la universidad, puesto que también puede suponer un camino hacia la enseñanza profesional de grado superior (Art. 29.2).

3.2. La Formación Profesional

3.2.1. La Formación Profesional reglada

La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la sociedad, incluyendo las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. En el nuevo sistema de la LOGSE, a la Formación Profesional no se la considera como un camino secundario excesivamente teórico y alejado del espacio de producción y del mundo del trabajo, sino que se la propone como el medio más adecuado para “la incorporación de los jóvenes a la vida activa, que contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo” (Art. 30.5).

3.2.1.1. Finalidad de la Formación Profesional

Su finalidad es la de preparar a los alumnos para la actividad en un determinado campo profesional, así como facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de la vida, contribuyendo igualmente a su desarrollo personal.

Tiene por objeto, además, conseguir que el alumnado adquiriera las competencias profesionales, personales y sociales, que le permitan:

- a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios llevados a cabo.
- b) Comprender las características y la organización del sector productivo correspondiente, así como los dispositivos de inserción profesional; la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de la relación laboral.
- c) Aprender de manera autónoma, trabajar en equipo, así como formarse en la prevención y resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida.
- d) Fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas en igualdad.
- e) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- f) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- g) Consolidar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas de tipo empresarial.

3.2.1.2. Evolución histórica de la Formación Profesional

Situándonos en el año 1986 en España, encontramos una sociedad en proceso de asimilación de destacados cambios que se producían en el Estado. Por otro lado, el sistema productivo español sufría por entonces los devastadores efectos del aumento del desempleo, que desde la perspectiva actual se puede considerar de tipo estructural (García Montalvo, 2010). Ante una acentuada caída del crecimiento económico en España, se produjo un rápido aumento del desempleo juvenil.

Aparece en este contexto la necesidad de reformular las enseñanzas de Formación Profesional dependientes del sistema educativo, hasta ese momento reguladas por la Ley General de Educación (1970), que pretendía responder a las necesidades de una época ya pasada de la historia de España, comenzándose a idear o proyectar un nuevo modelo de Formación Profesional, enmarcado en las directrices europeas de entonces. Es en dicho escenario cuando aparece una reforma crucial en la organización estatal de la

Formación Profesional con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ya que a partir de ella se instaura por primera vez un sistema formativo de carácter técnico, tal y como venía indicando la Unión Europea.

En lo que se refiere a la Formación Profesional, se comienzan a impartir en todo el territorio nacional los denominados “módulos de nivel 2 y 3”. Este concepto aparece como origen de una nueva organización de las enseñanzas de Formación Profesional en el sistema educativo, lo cual supuso uno de los cambios más significativos con respecto a su consideración anterior. La organización modular trajo consigo una de las primeras y más sólidas aproximaciones entre el sistema formativo y el productivo, clasificándose dichos módulos en dos áreas diferenciadas:

- Áreas formativas específicas de la profesión.
- Área de formación en centros de trabajo.

Fue a partir de 1995 cuando se implantan de manera gradual los títulos de Formación Profesional a medida que se fueron extinguiendo los cursos de Formación Profesional I (FP I) y Formación Profesional II (FP II), procedentes de la Ley General de Educación de 1970.

Otro de los cambios que merece ser destacado dentro de la reforma LOGSE (1990) es la implantación de la denominada Formación Profesional de Base, que por primera vez aparece recogida en la legislación educativa, introduciéndose en la enseñanza secundaria materias obligatorias y optativas con la finalidad de acercar al alumnado al mundo productivo y a sus especiales circunstancias, fomentando de este modo su incorporación posterior a la Formación Profesional específica. En este sentido, se trataría de posibilitar la adquisición por parte del alumnado de un conjunto de capacidades y conocimientos técnicos básicos relacionados con amplios sectores profesionales, necesarios tanto para cursar ciclos formativos como para poseer un dominio básico de los nuevos contenidos presentes en el contexto de revolución tecnológica del momento.

Por otro lado, los ciclos formativos se agruparían en familias profesionales, que se pueden definir como “un conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa, que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades y que, a su vez, constituyen un bloque de formación de base” (MEC, 1988, p. 38 y 1992b, p. 19). Dichas

familias van a constituir los cimientos del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional (SNCFP), que se configuró en España a partir de la promulgación de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y la Formación Profesional.

No podemos dejar de referir al subsistema que hoy denominamos Formación para el Empleo. Es precisamente en el año 1985 cuando tiene lugar uno de los hechos destacables a este respecto: la formación continua y ocupacional convergen en un esquema integrado en torno al Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP), aprobado por la Orden de 31 de julio del citado año⁴⁷. Este será un programa que marque un antes y un después, puesto que perfilará una nueva política en la formación para el empleo, incluyendo los recursos financieros; adaptando el sistema a las orientaciones europeas; planificando acciones formativas de índole ocupacional para jóvenes y parados de larga duración; ofreciendo una formación en alternancia; aproximando este tipo de formación al ámbito rural; proponiendo acciones formativas para la reestructuración empresarial, así como para la inserción y reinserción de colectivos en riesgo de exclusión social.

Un hecho de vital importancia es la creación del Consejo General de la Formación Profesional en 1986, dado que de este modo queda institucionalizada la participación social en la creación y consolidación de la Formación Profesional, puesto que se constituye como un órgano tripartito integrado por representantes tanto de las Administraciones públicas como del ámbito social y empresarial (Rego Agraso, 2009). Será este Consejo de reciente creación el encargado de elaborar y poner en práctica el Primer Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996), dando un paso estratégico fundamental, puesto que se inicia una esplendorosa etapa que hizo que estas enseñanzas progresaran y avanzaran de manera positiva, adquiriendo una notable consideración por parte de la sociedad, y donde los protagonistas serían desde entonces los interlocutores sociales.

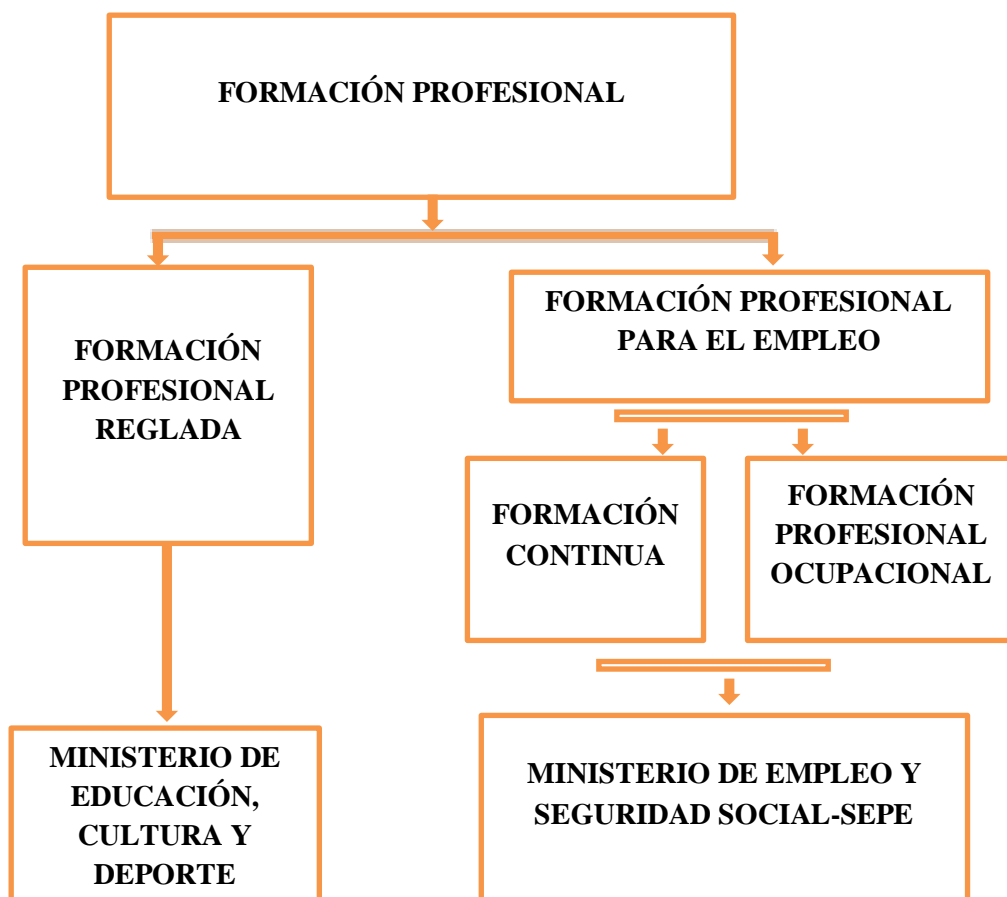
Los citados antecedentes propiciaron que mediante la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio⁴⁸, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, destinada a la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificación y acreditación, se constituyera un sistema unificado que integrara la Formación Profesional reglada, la Formación Ocupacional y la Formación Continua. Hasta

⁴⁷ Publicado en el BOE de 7 de julio de 1985.

⁴⁸ Título II, Art. 9 de la Formación Profesional.

entonces habían funcionado dos subsistemas de formación profesional: el que se correspondía con la Formación Profesional Reglada, que se inscribía en el Sistema Educativo y dependía del Ministerio de Educación y Ciencia, así como de las comunidades autónomas con competencias plenas; y el que constituía la Formación Profesional Ocupacional (FPO) y la Formación Continua (FC), inscritas en el Sistema de Empleo y dependiente del Ministerio de Trabajo, más concretamente del Instituto Nacional de Empleo (INEM), y de los conciertos que se estableciesen con las comunidades autónomas. Posteriormente, fue mediante el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, cuando la Formación Ocupacional y la Continua quedaron integradas en una sola, denominándose como Formación Profesional para el Empleo (FPE). Por lo tanto, es a partir de este decreto cuando la Formación Profesional Reglada sigue dependiendo del Ministerio de Educación, en este caso el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; y la Formación para el Empleo del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y, más concretamente, del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).

Esquema 5. Evolución de la Formación Profesional



Fuente: elaboración propia.

Actualmente, la formación profesional constituye una prioridad de la política educativa y de la política económica de la Unión Europea. Por un lado, los objetivos marcados por la Unión Europea para el año 2020 recogen la necesidad de incrementar el nivel de formación y cualificación tanto de los jóvenes en edad escolar como de la población trabajadora, por lo que se hace necesario fortalecer, acomodar y modernizar las enseñanzas de formación profesional, teniendo en cuenta que este tipo de enseñanza puede suponer en el ámbito nacional un dispositivo esencial para evolucionar hacia un Gobierno que concibe la formación profesional como instrumento clave para avanzar hacia una nueva estructura o paradigma de crecimiento económico y empresarial.

Por otro lado, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, ordenó un sistema integral de formación profesional,

cualificaciones y acreditación con el fin de responder con efectividad y nitidez a las demandas sociales y económicas mediante las diversas modalidades formativas, razón por la que en su día se estableció el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en cuyo marco se orientaban las acciones formativas planificadas y desarrolladas en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores.

En este sentido, en el artículo 9 del título II de dicha Ley quedaba configurada una formación profesional que comprendía un conjunto de acciones formativas mediante las cuales capacitar para el ejercicio de las distintas profesiones, incluyendo las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que hicieran posible, tanto la adquisición como la actualización constante de las competencias profesionales. Esta misma definición fue incluida unos años después en el artículo 39 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). De ahí que las diferentes acciones formativas de formación profesional estén incorporadas en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, uno de cuyos fines esenciales es impulsar y fomentar una oferta formativa de calidad, actualizada, adecuada a sus destinatarios, y acorde a las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.

Posteriormente, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, y la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, modificaron las Leyes Orgánicas 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, la ley 2/2006, de Educación, y la 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, introduciendo así una serie de cambios legislativos necesarios, con la pretensión de incentivar y agilizar el desarrollo de una economía más competitiva, creativa e innovadora, capaz de renovar los sectores productivos tradicionales, abriéndose paso hacia nuevas actividades, estables y generadoras de empleo de calidad, introduciendo modificaciones significativas en el marco legal de las enseñanzas de formación profesional con el fin de facilitar la adecuación de la oferta formativa a las demandas de los sectores productivos, ampliar la oferta de formación profesional, avanzar en la integración de este tipo de formación en el conjunto del sistema educativo y reforzar la cooperación entre las Administraciones educativas, así como con los agentes sociales y

las empresas privadas. Se afrontaba, por tanto, un nuevo marco normativo que reclamaba una nueva regulación para la ordenación de la formación profesional del sistema educativo, que quedaría regulado mediante el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio⁴⁹, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Esta reforma introdujo novedades muy importantes, entre las que destacan: la integración en la ordenación de la Formación Profesional de los módulos profesionales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial; los cursos de especialización de los ciclos formativos; la ampliación de las posibilidades para acceder a los diferentes niveles de Formación Profesional (esencialmente a los ciclos de grado medio y superior), a través de una nueva regulación del acceso y las convalidaciones y exenciones; la flexibilización de la oferta formativa para garantizar una mejor adaptación a las demandas del entorno socioeconómico, quedando recogidas además la formación profesional a distancia, la información y orientación profesional, la red de centros de formación profesional y la colaboración con el sistema universitario.

3.2.1.3. Destinatarios de la Formación Profesional

En cuanto a los destinatarios de la Formación Profesional, cabe distinguir los diferentes perfiles de destinatarios que dentro de ella se incluyen, dependiendo de las diferentes áreas donde se inscriben:

Formación Profesional reglada: Destinada al colectivo de alumnos del sistema escolar que decide orientarse hacia el mundo laboral, cuyo objetivo es la inserción laboral.

Formación para el Empleo: Destinada al colectivo desempleado y cuyo objetivo es la reinserción laboral.

Formación Continua: Orientada al colectivo de trabajadores en activo, cuyo objetivo es la adquisición de mayores conocimientos y competencias que le faciliten la actualización permanente al puesto que desempeña o para poder optar a otro.

⁴⁹ Su elaboración fue llevada a cabo tras haber consultado a las comunidades autónomas y haber emitido el correspondiente informe el Consejo General de la Formación Profesional, el Consejo del Estado y el Ministerio de Política territorial y Administración Pública, siendo publicado en el BOE nº 182, de 30 de julio de 2011.

3.2.1.4. Ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional

Las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo deben dar respuesta a un perfil profesional y se organizan en módulos profesionales de duración variable. Aparecen organizadas de tal modo que permitan la conciliación del aprendizaje de las personas con otras actividades y responsabilidades, adaptándose al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para que se garantice su acceso, permanencia y progresión en este tipo de enseñanzas, quedando ordenadas de la siguiente manera:

- a) Módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial.
- b) Ciclos formativos de grado medio.
- c) Ciclos formativos de grado superior.
- d) Cursos de especialización.

3.2.1.5. Títulos y convalidaciones

1. El alumnado que supere las enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio obtendrá el título de Técnico de la correspondiente profesión. Este título permitirá, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa vigente, acceder a todas las modalidades de Bachillerato.
2. Los alumnos que superen las enseñanzas de Formación Profesional de Grado Superior obtendrán el título de Técnico Superior, con cuyo título podrán acceder a los estudios universitarios determinados por el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, e informe del Consejo de Coordinación Universitaria.
3. El Gobierno, oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de Formación Profesional de Grado Superior.
4. Aquellos alumnos que no superen en su totalidad las enseñanzas de cada uno de los ciclos formativos obtendrán el correspondiente certificado académico de los módulos superados, que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

3.2.1.6. Candidatos que pueden acceder a la Formación Profesional

1. Podrán cursar la Formación Profesional de Grado Medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pudiendo cursar la Formación Profesional de Grado Superior quienes se hallen en posesión del título de Bachiller.
2. También podrán acceder a la Formación Profesional aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones educativas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado medio se requerirá tener diecisiete años como mínimo, y diecinueve para acceder a ciclos formativos de grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba, o dieciocho si se acredita estar en posesión de un título de Técnico relacionado con aquel al que se desea acceder.
3. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar, para acceder a la Formación Profesional de Grado Medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas y, para la Formación Profesional de Grado Superior, la madurez en relación con los objetivos de Bachillerato y las capacidades referentes al campo profesional de que se trate.
4. Serán las Administraciones educativas las responsables de regular la exención de la parte de las pruebas que proceda, para quienes hayan superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial, un ciclo formativo de grado medio, estén en posesión de un certificado de profesionalidad relacionado con el ciclo formativo que se pretende cursar o acrediten una determinada cualificación o experiencia laboral.
5. Las Administraciones educativas podrán planificar y ofertar cursos destinados a la preparación de las pruebas para el acceso a la Formación Profesional de Grado Medio por parte de quienes hayan superado un Programa de Cualificación Profesional Inicial y para el acceso a la Formación Profesional de Grado Superior por parte de quienes estén en posesión del título de Técnico de grado medio. Las calificaciones obtenidas en estos cursos serán tenidas en cuenta en la nota final de la respectiva prueba de acceso.

3.2.2. Otros programas formativos de carácter profesional para la inserción laboral

Las Administraciones educativas pueden planificar una serie de programas formativos⁵⁰ cuya finalidad es la formación de personas mayores de 17 años, cumplidos en el año de inicio del programa de formación, que abandonaron prematuramente los estudios sin ningún tipo de cualificación profesional, de tal modo que se les facilite su acceso a una actividad profesional determinada, adaptada a las necesidades del sector productivo, facilitando además su empleabilidad y la obtención de un título de Formación Profesional.

En estos programas formativos se indicará el perfil profesional y las ocupaciones de referencia y estarán configurados por algunos de los módulos profesionales de los títulos de Formación Profesional o de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, relacionados con las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Se realizarán en un centro autorizado para impartir los títulos o programas de cualificación profesional inicial de referencia.

Por otro lado, dichos programas podrán incluir formación complementaria no referida al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, de tal modo que puedan adaptarse a las necesidades del colectivo al que se destinan. Este tipo de formación complementaria tendrá la estructura modular y sus objetivos serán delimitados en resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos.

Los módulos profesionales superados tendrán carácter acumulable para la obtención de un título de Formación Profesional, siendo su duración variable según las necesidades de los colectivos a los que vayan destinados y el tipo de módulos.

Respecto a su impartición, todos los módulos tendrán asignado un profesor con la atribución docente establecida para el módulo profesional correspondiente, y se desarrollarán en dos modalidades:

En un centro docente público o privado, autorizado por la Administración educativa.

En alternancia con la actividad en la empresa.

⁵⁰ Recogidos en el capítulo V, artículo 28 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

3.2.3. Formación Profesional para el Empleo

La definición de la Formación Profesional para el Empleo (FPE) aparece regulada en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se constituye el subsistema de la Formación Profesional para el Empleo. Y donde queda definido como: “conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento”. En este nuevo planteamiento quedan incluidos, como ya se dijo anteriormente, los trabajadores ocupados, que con anterioridad accedían a la Formación Continua (FC), y los desempleados, los cuales accedían a la Formación Ocupacional.

3.2.3.1. Finalidad de la Formación Profesional para el Empleo (FPE)

Lo que se pretende con la FPE es crear un subsistema que por un lado integre a la población desocupada o la que se encuentra fuera de la formación reglada, en el mundo laboral; y por otro, que realice una formación continua con las personas que ya se encuentran insertadas en el ámbito del trabajo, de tal manera que mediante el reciclaje laboral no sean expulsadas de un mercado que reclama una mano de obra cada día más especializada y competitiva. Este subsistema de Formación Profesional para el Empleo tiene por finalidad completar a través de prácticas y cursos especiales la preparación adquirida dentro del sistema educativo reglado español. Dentro del mismo, se integran las acciones desarrolladas fuera de este ámbito destinadas a la formación en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores. Persigue, por consiguiente, responder a las demandas actuales del mercado de trabajo, dotando de cualificación profesional a las personas que dentro de él se forman. Sus objetivos y contenidos se extraen del análisis de las ocupaciones y responden a las necesidades cambiantes del mercado, contando con la participación tanto de los organismos públicos oficiales como de los agentes sociales.

Los fines de la Formación Profesional para el Empleo son (Cabaleiro, 2011):

- Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.

- Proporcionar a los trabajadores conocimientos y prácticas adecuadas a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades del mundo empresarial.
- Coadyuvar a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Acrecentar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que cuentan con mayores obstáculos para el mantenimiento del empleo o para su inserción laboral.
- Fomentar que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores, tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.
- Para llevar a cabo estos fines, la FPE se rige por diferentes principios entre los que destacan:
 - El ejercicio del derecho a la Formación Profesional para el Empleo de manera gratuita, así como la igualdad en el acceso de los trabajadores y de las empresas a la formación y a las ayudas pertinentes.
 - La transparencia, calidad, eficacia y eficiencia.
 - La colaboración y coordinación entre las Administraciones competentes.
 - La participación de los Interlocutores Sociales.
 - La vinculación de la Formación Profesional para el Empleo con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

3.2.3.2. Iniciativas de Formación para el Empleo

La FPE se encuentra integrada por cuatro iniciativas de formación diferentes:

1. Formación de demanda. Incluye las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos para responder a las acciones específicas de formación de las empresas y sus trabajadores. Esta financiación se llevará a cabo mediante la aplicación de

un sistema de bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social que ingresan las empresas.

2. La formación impartida a través de las acciones formativas de las empresas deberá guardar relación con la actividad empresarial y podrá ser general (enseñanza no única del empleo actual) o específica (enseñanza única del empleo actual), pudiendo participar en ella los trabajadores que presten sus servicios en empresas o en entidades públicas no incluidas en el ámbito de aplicación de los acuerdos de formación que se suscriban en el ámbito de las Administraciones Públicas.
3. Formación de oferta. Abarca los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados, siendo tanto a nivel sectorial como intersectorial, además de acciones dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados con el objetivo de ofrecerles una formación que les capacite para sus correspondientes profesiones y el acceso al empleo. Podrán participar en esta iniciativa los trabajadores ocupados y desempleados en la proporción que las Administraciones competentes determinen.

La programación y gestión de la oferta formativa en el ámbito estatal incluye:

- Planes de formación dirigidos prioritariamente a los trabajadores ocupados.
- Programas específicos que establezca el Servicio Público de Empleo Estatal para la formación de personas con necesidades formativas especiales o que tengan dificultades para su inserción o recualificación profesional.
- Formación profesional para el empleo de las personas en situación de privación de libertad y de los militares de tropa y marinería que mantienen una relación laboral de carácter temporal con las Fuerzas Armadas.
- Programas de acciones formativas que incluyan compromisos de contratación dirigidos prioritariamente a desempleados y a trabajadores inmigrantes en sus países de origen según el marco legal vigente.

En el ámbito autonómico, la oferta de Formación Profesional para el Empleo se dirigirá a:

- Trabajadores desempleados y ocupados en la proporción que cada comunidad autónoma determine, en función del número de trabajadores que se hallen en cada situación.
 - Proyectos específicos que se establezcan para la formación de personas con necesidades formativas especiales o con dificultades para su inserción o recualificación profesional.
 - Proyectos que incluyan compromisos de contratación dirigidos prioritariamente a desempleados.
4. Formación en alternancia con el empleo. Engloba las acciones formativas de los contratos para la formación y los programas públicos de empleo-formación, los cuales se imparten en escuelas-taller, casas de oficio y talleres de empleo, y cuya finalidad es la mejora de la cualificación y las posibilidades de empleo de determinados colectivos desempleados. Ambas acciones formativas permiten a los trabajadores compatibilizar su formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo. Durante el desarrollo de estos programas, los trabajadores participantes recibirán formación profesional adecuada a la ocupación a desempeñar en alternancia con el trabajo y la práctica profesional.

Podrán participar en esta iniciativa de formación los trabajadores contratados para la formación y los trabajadores desempleados, en los términos que establezca la normativa específica reguladora de los contratos para la formación y de los programas públicos de empleo-formación, respectivamente.

Los programas públicos de empleo-formación se financiarán con fondos públicos, mediante subvenciones otorgadas a las entidades promotoras de los mismos, con cargo a la partida prevista para los programas de fomento del empleo en el Presupuesto del Servicio Público de Empleo Estatal. La gestión de estos programas corresponde a las comunidades autónomas con competencias para ello. En cuanto al tiempo a dedicar a la formación teórica, se impartirá en todo momento del puesto de trabajo, quedando fijada en el correspondiente contrato.

5. Acciones de apoyo y acompañamiento a la formación. Permiten mejorar la eficacia del sistema de la FPE. Incluyen acciones de estudio, investigación e innovación.

El Gobierno desarrollará un sistema integrado de información y orientación profesional que asegure el asesoramiento a los trabajadores desempleados y ocupados, en relación con las oportunidades de formación y empleo y con las posibilidades de reconocimiento y acreditación de su cualificación.

Con el fin de favorecer este sistema, se reforzarán las actuaciones de los Servicios Públicos de Empleo, las cuales establecerán las acciones a realizar con la población activa, su financiación y la participación de los interlocutores sociales, así como el papel de los Centros Integrados de Formación Profesional y de los Centros de Referencia Nacional en este ámbito.

Característica común a todas las iniciativas expuestas con anterioridad es garantizar el acceso a la formación a las personas cuya dificultad de inserción al mercado laboral sea mayor, priorizando:

- A los trabajadores ocupados de pequeñas y medianas empresas (pymes), mujeres, afectados y víctimas del terrorismo y de violencia de género, mayores de 45 años, trabajadores con baja cualificación y personas con discapacidad.
- A desempleados, mujeres, jóvenes menores de 30 años, personas con discapacidad, afectados y víctimas del terrorismo y de violencia de género, así como desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas con riesgo de exclusión social.

3.2.3.3. Modalidades de formación para el empleo

La oferta formativa considera diferentes modalidades, entre las que se incluyen la formación presencial, a distancia convencional, a través de teleformación o mixta.

- Formación presencial: esta modalidad de formación se impartirá en grupos de hasta 25 participantes como máximo, incluyendo la asistencia tutorial, y realizándose en aulas, talleres o instalaciones acondicionadas a tal efecto.

- Formación a distancia: en esta modalidad se deberá contar con soportes didácticos que permitan un proceso de aprendizaje sistematizado para el alumno, que será complementado con asistencia tutorial, la cual no superará los ochenta participantes.
- Teleformación: mediante este tipo de enseñanza se realizará un proceso de aprendizaje a través de tecnologías de la información y comunicación telemáticas, posibilitando la interacción entre alumnos y tutores. En este caso la asistencia tutorial tampoco excederá de ochenta participantes.
- Formación mixta: esta modalidad podrá englobar dos o más de los tipos de formación anteriores.

3.2.3.4. Centros y entidades de formación

Siguiendo a Cabaleiro (2012), existen numerosos agentes (centros y entidades) que intervienen en la impartición de la FPE, pudiendo impartir la formación:

1. Las Administraciones Públicas competentes en materia de formación profesional para el empleo, a través de sus centros propios o mediante convenios con entidades o empresas públicas que puedan impartirla, entre los que se encuentran:
 - Los Centros de Referencia Nacional, especializados por sectores productivos.
 - Los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública. Estos centros impartirán al menos las ofertas formativas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que conduzcan a la obtención de títulos de Formación Profesional y certificados de profesionalidad.
 - Los demás centros de la Administración Pública que cuenten con instalaciones y equipamientos adecuados para impartir FPE.
2. Las organizaciones empresariales y sindicales, así como otras entidades beneficiarias de los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados.
3. Las empresas que desarrollen acciones formativas para sus trabajadores o para desempleados con compromiso de contratación, que podrán llevarlas a cabo a

través de sus propios medios, siempre que cuenten con el equipamiento adecuado para este fin, o valiéndose de contrataciones externas.

4. Los Centros Integrados de Formación Profesional, de titularidad privada, y los demás centros o entidades de formación, públicos o privados, acreditados por las Administraciones competentes para impartir formación dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad.
5. Los centros o entidades de formación que impartan formación no dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad.
6. Las organizaciones sociales que tengan competencia en materia de FPE y estén acreditadas a tal fin.

3.2.3.5. Financiación de la Formación Profesional para el Empleo

El subsistema de Formación Profesional para el Empleo será financiado conforme a lo establecido en la Ley de Presupuestos Generales del Estado, con los fondos provenientes de la cuota de formación profesional que aportan las empresas y los trabajadores, con las ayudas procedentes del Fondo Social Europeo y con aportaciones específicas establecidas en el presupuesto del Servicio Público de Empleo Estatal.

Asimismo, las comunidades autónomas podrán destinar fondos propios para financiar la gestión de las iniciativas formativas previstas en el Real Decreto 395/2007, de 23 marzo, mediante las fórmulas financieras que determinen en el desarrollo de sus facultades de autoorganización.

3.2.4. Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI): Una alternativa al fracaso escolar desde el sistema de enseñanza reglado

Se trata de programas regulados a nivel estatal⁵¹, sustitutivos de los Programas de Garantía Social regulados por la Orden de 1 abril de 2002, cuya finalidad es que el

⁵¹ -Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

-Artículo 30. Programa de Cualificación Profesional Inicial.

-Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (modifica el artículo 14 del Real Decreto 1631/2006 relativo a los Programas de Cualificación Profesional Inicial). (BOE de 30-7-2011).

-Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio (BOE 30 de julio de 2011), aplazado por el Real Decreto-Ley 14/2012 de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

alumnado alcance competencias profesionales propias de cualificaciones profesionales de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que permitan obtener, al menos, un certificado de profesionalidad, así como favorecer la inserción laboral. Entre estos módulos se contemplará un módulo de formación en centros de trabajo, el cual no tendrá carácter laboral y cumplirá las finalidades siguientes:

- a) Completar la adquisición de competencias profesionales alcanzadas en el centro educativo relacionadas con el perfil profesional.
- b) Perfeccionar conocimientos relativos al sistema de relaciones sociolaborales de las empresas.

En definitiva, dichos programas tienen como objetivo o fin último contribuir al desarrollo personal del alumnado para que adquiera las competencias profesionales necesarias que hagan posible su inserción socioprofesional, mediante la correspondiente cualificación a la vez que la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, facilitando así el acceso a la educación y formación a lo largo de la vida y la conexión entre el sistema educativo y el mundo laboral.

Cabe señalar algunas de las características de los PCPI, como son la personalización de la enseñanza, así como su versatilidad, puesto que permiten al alumnado la posibilidad de una salida profesional homologada, la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional o de alcanzar el título de graduado en ESO, y en el caso de un primer “fracaso”, la posibilidad de repetir curso, teniendo en cuenta que el tipo de alumnado que accede a los Programas de

Las comunidades autónomas en función de sus competencias en materia educativa podrán adelantar lo regulado en este Real Decreto-Ley, por lo que todas las consultas relativas a los Programas de Cualificación Profesional Inicial han de dirigirse a la Consejería de Educación de cada una de ellas.

En cuanto al ámbito autonómico, la última normativa que se recoge en la comunidad autónoma de Andalucía, es la siguiente:

-Resolución de 11 de enero de 2012, de la Secretaría General Técnica, por la que se somete a Información Pública el proyecto de Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de Formación Profesional Inicial que forma parte del sistema educativo.

-Instrucciones de 28 de diciembre de 2011 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente de la Consejería de Educación, para la ordenación y funcionamiento de los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial autorizados mediante subvenciones a corporaciones locales, asociaciones profesionales y organizaciones no gubernamentales, en virtud de la Resolución de 20 de diciembre de 2011.

-Resolución de 20 de diciembre de 2011, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, de la convocatoria de subvenciones a Corporaciones Locales, asociaciones profesionales y organizaciones no gubernamentales para el desarrollo de los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, para el curso 2011/2012.

Cualificación Profesional Inicial son jóvenes en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional, necesitados de medidas específicas de aprendizaje, generalmente procedentes de situaciones de abandono o de fracaso escolar o de sobreprotección, que muestran una actitud de escepticismo e indefensión aprendida para enfrentarse a la formación académica o laboral.

Cabe destacar dentro de su metodología de intervención el apoyo tutorial y la orientación sociolaboral personalizados, facilitadores del aprendizaje y el desarrollo personal, además de propiciar entre el alumnado experiencias positivas y enriquecedoras de convivencia y de trabajo para que los alumnos se reconozcan a sí mismos como personas valiosas y capaces de convivir y trabajar con los demás a la vez que de desarrollar la capacidad para continuar aprendiendo de manera autónoma, confiando en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

3.2.4.1. Acreditación oficial de los PCPI

El alumnado que haya superado los módulos profesionales específicos incluidos en un Programa de Cualificación Profesional Inicial tendrá derecho a obtener el certificado de profesionalidad de nivel 1 de las cualificaciones profesionales correspondientes.

Las Administraciones educativas, previa solicitud de los interesados, y a través del procedimiento establecido para tal fin, serán las encargadas de solicitar a la Administración laboral los correspondientes certificados de profesionalidad.

Quienes no superen todos los módulos profesionales específicos incluidos en el programa podrán solicitar un certificado académico en el que consten los módulos profesionales superados, así como las unidades de competencia acreditadas del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

3.2.4.2. Centros que pueden impartir los PCPI

Los programas podrán ser impartidos por diversos tipos de instituciones o centros, tales como centros educativos, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales, corporaciones locales y entidades empresariales y sindicales, debiendo ser coordinados todos ellos por las Administraciones Educativas.

3.2.5. Cualificación profesional mediante la experiencia laboral o por vías no formales de formación

Se trata de un tipo de cualificación profesional acreditativa de un conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) adquiridas a través de la experiencia laboral, según recoge y delimita el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de acuerdo a lo dispuesto en la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Es en dicha ley donde se establece que tanto los títulos de Formación Profesional como los certificados de profesionalidad constituirán las ofertas de Formación Profesional referidas al Catálogo de Cualificaciones Profesionales, que tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y que serán expedidos por las Administraciones competentes. Se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados con los recursos y el debido nivel de calidad. Su competencia abarca la gama completa de conocimientos y capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías. Desde la perspectiva social, digamos que las competencias profesionales se podrán definir como la base formativa necesaria capaz de incrementar el nivel y calidad de vida de las personas, constituyendo por tanto un componente favorecedor de cohesión y solidez económica y social, a la vez que favorecedor de un empleo de calidad.

3.2.5.1. La importancia de alcanzar una sociedad cualificada

Ante el ya consolidado escenario de globalización de los mercados y del continuo avance de la sociedad de la información y de las “nuevas” tecnologías, la Unión Europea ha venido postulando y demandando cada día más la puesta en funcionamiento de estrategias coordinadas para el empleo, orientadas hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación. En este contexto se hacía necesaria la renovación permanente de las instituciones y, consecuentemente, del marco normativo de la Formación Profesional, de tal modo que quedara garantizada en todo momento la deseable concordancia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo, línea esta en la que en España se han venido sucediendo diferentes leyes⁵² a partir de la Ley 51/1980, de 8 de octubre,

⁵² Ley 8/1980, de 10 de marzo; texto refundido del Estatuto de los Trabajadores, el cual considera un derecho de los trabajadores la formación profesional; la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que se propuso adecuar la formación a las nuevas exigencias del sistema productivo, y el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado por el

Básica de Empleo, que señala como objetivo de la política de empleo lograr el mayor grado de transparencia del mercado de trabajo mediante la orientación y la formación profesional. Sin embargo, aún hoy muchos trabajadores se encuentran con serios obstáculos para integrarse de manera efectiva en el mercado laboral o para avanzar en su promoción profesional, cuyas causas, en parte, pueden radicar en que no cuentan con el respaldo de una acreditación oficial de los conocimientos y competencias que poseen, adquiridas tanto por medio de cauces no formales de formación como a través de la experiencia profesional. En España supera el 70% la población activa carente de una acreditación oficial en la que se reconozca su cualificación profesional. Por otro lado, existe también un volumen considerable y significativo de aprendizaje no formal carente de reconocimiento oficial, especialmente dirigido a determinados colectivos como trabajadores desocupados, inmigrantes, mujeres, jóvenes en riesgo de exclusión provenientes de fracaso escolar y parados de larga duración, lo cual dificulta su transición al mercado laboral, e incluso puede ocasionar que sean excluidos de él, con el consiguiente riesgo de exclusión social.

Para responder a dicha situación, tanto a nivel europeo como desde España, se han venido tomando decisiones y medidas encaminadas a poder establecer los correspondientes mecanismos para el reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales. Se establece así a nivel institucional el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con el fin de crear una equivalencia entre la formación y las necesidades del mercado laboral, promoviendo la formación de por vida y la movilidad de los trabajadores dentro de un mercado laboral unificado.

3.2.5.2. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)

Constituye el dispositivo del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que estructura o sistematiza las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Este abarca las cualificaciones profesionales más representativas del sistema productivo español,

Consejo General de Formación Profesional y aprobado por el Gobierno para 1998-2002, que define las directrices básicas que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua. En esta misma línea aparecen los Acuerdos de Formación Continua y los Planes Anuales de Acción para el Empleo.

organizadas en familias profesionales y niveles, constituyendo la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad, siendo sus fines y objetivos principales:

- Adecuar la Formación Profesional a los requerimientos del sistema productivo.
- Integrar las ofertas de Formación Profesional. A partir de este Catálogo se diseñan la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Reglada, por lo que sirve de marco común para ambos sistemas formativos.
- Actuar como referente para la evaluación y el reconocimiento de las competencias adquiridas por vías informales y no formales.
- Fomentar la formación a lo largo de la vida.
- Elevar la calidad de la Formación Profesional en su conjunto, satisfaciendo las necesidades de los usuarios para elevar la demanda social de este tipo de formación.
- Transparentar el mercado de trabajo, de modo que se facilite el ajuste entre oferta y demanda de trabajo.
- Impulsar una mejor cualificación de la población activa, a través de la formación permanente a lo largo de la vida.
- Mejorar la información y la orientación profesionales.
- Asesorar y apoyar el autoempleo, así como dinamizar la iniciativa empresarial.
- Evaluar oficialmente y acreditar las cualificaciones profesionales, como quiera que hayan sido adquiridas.

En cuanto a las cualificaciones profesionales, estas se han venido incluyendo progresivamente en los correspondientes anexos de posteriores reales decretos⁵³, donde quedaron establecidas con su formación asociada, constituida por los

⁵³ El 9 de marzo de 2004 se publicó el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecieron 97 cualificaciones profesionales que formaron inicialmente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Posteriormente, el 5 de octubre de 2005 se publicó el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecieron 65 nuevas cualificaciones profesionales, que se incorporaron al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Por medio de esta norma se actualizaron ocho de las cualificaciones profesionales establecidas por el real decreto anterior. Asimismo, el 3 de enero de 2007 se publicó el Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre; en él se establecieron 61 cualificaciones.

módulos formativos, e incorporándose al Catálogo Modular de Formación Profesional.

Las tres disposiciones citadas anteriormente a pie de página recogen cualificaciones pertenecientes a diversas familias profesionales. Desde junio de 2007 se han ido publicando una serie de Reales Decretos, en cada uno de los cuales se establecen y especifican cualificaciones pertenecientes a determinada familia profesional.

3.2.5.3. Acreditación de la competencia profesional

Tanto la evaluación como la acreditación de las competencias profesionales se llevarán a cabo teniendo en cuenta criterios que aseguren la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es referente objetivo en este procedimiento.

En el caso de que las competencias profesionales evaluadas al trabajador no alcancen a reunir las cualificaciones recogidas en algún título de Formación Profesional o certificado de profesionalidad, se le considera y concede una acreditación parcial acumulable, de tal modo que, si lo desea, podrá completar su proceso formativo de cara a obtener el correspondiente título o certificado.

En cuanto a las convocatorias de acreditación de competencias profesionales, serán convocadas por las Administraciones públicas competentes en base a las necesidades del mercado laboral, centrando cada emplazamiento en determinados ámbitos profesionales, acotando la participación a las personas que se ajusten al perfil previsto.

3.2.5.4. Requisitos para participar en el procedimiento de acreditación según Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio

1. Poseer la nacionalidad española, disponer del certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o ser poseedor del correspondiente permiso de residencia y trabajo en España actualizado, según los términos de la normativa española de extranjería e inmigración.
2. Tener 18 años cumplidos en el momento de realizar la inscripción, cuando se trate de unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel I y 20 años para los niveles II y III.

3. Contar con experiencia laboral y/o formación relacionada con las competencias profesionales que se deseen acreditar:

a. En el caso de experiencia laboral, justificar al menos 3 años, con un mínimo de 2.000 horas trabajadas en total, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria. Para las unidades de competencia de nivel I, se requerirán 2 años de experiencia laboral con un mínimo de 1.200 horas trabajadas en total.

b. En el caso de formación, acreditar al menos 300 horas, en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria. Para las unidades de competencia de nivel I, se precisarán al menos 200 horas. En los casos en los que los módulos formativos asociados a la unidad de competencia que se pretende acreditar contemplen una duración inferior, se deberán acreditar las horas establecidas en dichos módulos.

4. En los casos a los que se refiere el artículo 10.1.b del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio⁵⁴, poseer documento justificativo de cumplir con alguno de los requisitos adicionales previstos.

5. En el caso de las personas mayores de 25 años que reúnan los requisitos de experiencia laboral o formativa indicados en el punto 4, y que no puedan justificarlos mediante los documentos señalados en el artículo 12 del citado real decreto, podrán solicitar su inscripción provisional en el procedimiento. Presentarán la justificación mediante alguna prueba admitida en derecho, de su experiencia laboral o aprendizajes no formales de formación. Para estudiar estos casos, las administraciones competentes designarán a los asesores necesarios, que emitirán un informe sobre la procedencia o no de la participación del aspirante en el procedimiento. Si el informe es positivo, se procederá a la inscripción definitiva.

3.2.5.5. Fases del procedimiento de acreditación

1. Asesoramiento.
2. Evaluación de la competencia profesional.
3. Acreditación y registro de la competencia profesional.

⁵⁴ Los requisitos generales recogidos en el artículo 11 del referido real decreto y, cuando por la naturaleza de la unidad de competencia profesional que se va a evaluar así lo exija, los requisitos específicos no académicos acordados entre la Administración General del Estado y las comunidades autónomas, en el marco de la cooperación territorial establecido.

CAPÍTULO 4

B.4. MERCADO DE TRABAJO E INSERCIÓN LABORAL

4.1. Transición hacia el mercado laboral en la actualidad

La revolución industrial del siglo XIX requería garantizar la transición rápida de las nuevas cualificaciones que se producían con la finalidad de preparar a las nuevas generaciones para afrontar las exigencias de las tecnologías emergentes, transmitiendo además normas y valores, pretendiendo con ello la continuidad de la herencia histórica, por un lado, y por otro, contar con una capacidad innovadora para el futuro. A la población joven se le atribuye el cometido o la competencia de involucrarse para hacer posible tanto la continuidad como el cambio de la sociedad. Hoy en día, el joven se desarrolla en un mundo y en una sociedad bien distinta a la de los jóvenes que le precedieron, debido a los cambios y transformaciones que conducen inexcusablemente hacia una nueva reconceptualización de lo que es y supone la transición de la juventud a la vida adulta y de los itinerarios de reproducción social. Ha pasado ya el momento donde la etapa de juventud era simplemente una fase de transición entre la edad infantil y la adultez, convirtiéndose en una etapa de la vida en la que el joven debe buscar y hallar su lugar específico, establecer sus metas y objetivos, aprendiendo a tomar opciones, puesto que las sociedades modernas ofrecen más alternativas de elección que las precedentes, teniendo en cuenta que la capacidad de la persona, según Bendit (1999), para gestionar de manera adecuada su transición aún depende mayoritariamente del capital cultural del que disponga, así como del soporte familiar y de las oportunidades y restricciones de género y del lugar donde resida, lo cual deja patente que la libertad para decidir y el tipo de elección están supeditados al cúmulo de saberes y circunstancias específicas y personales.

Cuando se habla de transición de los jóvenes hacia la vida laboral, se trata de un proceso largo y complejo que reclama la implicación de apoyos coordinados y estabilizadores. Si bien la formación y el empleo constituyen aspectos vitales de la transición hacia la total incorporación sociolaboral, estos son insuficientes si no están entrelazados, es decir, formación e inserción deben ser abordadas dentro del conjunto de necesidades de los jóvenes tanto personales como sociales. Para ello, tanto las políticas de formación profesional como las de educación deben planificar no a corto plazo sino con un

horizonte más amplio, por lo que deberán tener en cuenta el desarrollo de la capacidad emprendedora, la versatilidad de destrezas intelectuales, así como conocimientos de métodos polivalentes y transferibles (Jover, 2010). Es necesaria la conexión entre centros de formación, entorno y el mundo de la empresa y de la economía.

4.2. La inserción de los jóvenes desde una perspectiva global

Es obvio que cuando hablamos de inserción es porque existe una realidad de ciudadanos al margen de los circuitos del resto de la población, tanto en el ámbito laboral y económico como educativo y cultural y social (Del Río, 2005).

En esta sociedad del consumo en la que vivimos “el cordón umbilical que une o desune, que conecta o desconecta con el conjunto de la población, es la fuente de ingresos económicos que permite consumir como los demás” (Del Río, 2005, p. 31). Desde esta perspectiva, el hecho de la inserción laboral supone para la inmensa mayoría la manera legítima de poder acceder y disponer de recursos con los que poder satisfacer sus necesidades. Además del aspecto económico, es preciso incluir la dimensión humana y social que lleva consigo el hecho de poder trabajar, dados el crecimiento personal, la autonomía y dignidad que confiere a quien puede ejercer el derecho y el deber de saberse parte activa y necesaria dentro de la construcción social, con capacidad para valerse por sí mismo de manera libre e independiente. Sin embargo, el complicado acceso de los individuos al empleo no solo dificulta poder ejercer este derecho-deber, sino poder insertarse en la sociedad como sujetos de pleno derecho.

Centrándonos en la población juvenil, y desde la perspectiva de la inserción social y laboral, que trasciende a la dimensión profesional y económica, cabe decir que, partiendo de algunas teorías (Del Río et al., 2005), se trata de un proceso de desarrollo, de progreso personal, que proporcione al individuo su autonomía particular e inherente capaz de impulsarle a “ponerse de pie frente a su realidad” (Del Río, 2005, p. 39). Sin embargo, muchos jóvenes pueden quedar desplazados del proceso de incorporación a la sociedad, debido a que por diversos motivos se les llega a considerar como jóvenes carentes de cualificación, con especiales dificultades y carencias para ser empleados, muchos de ellos ocupando trabajos precarios e informales, dentro de los mercados desregulados (Jover, 2010).

La juventud actual, al igual que la que le ha precedido, se esfuerza por encontrar caminos y un lugar, su lugar, en una sociedad en cambio, que también se halla, como ellos, en transición y transformación. Esta transformación afecta a todos los ámbitos, personal, cultural y familiar, no solo a nivel económico y laboral, lo que conlleva que no hay que reducir la complejidad de la inserción juvenil únicamente a la consecución de un empleo y la participación en el mercado laboral. Es preciso acabar con la idea más común que reduce la inserción a la simple incorporación al mercado de trabajo. La inserción de los jóvenes no se debe reducir a la simple contratación laboral, puesto que esto significaría un enfoque desviado de la verdadera cuestión.

La inserción de los jóvenes en el entorno de la producción y el consumo no limita otras necesidades humanas y sociales de encontrar significado a la vida y constituir relaciones maduras, sintiéndose miembro de una sociedad (Jover, 2010). Es indiscutible que esta inserción supone hoy en día a la vez que una complejidad, una cuestión fundamental para los agentes involucrados, tales como los propios destinatarios, familias, centros de formación, entidades juveniles, empresas y responsables de las políticas sociales y laborales, dadas las circunstancias que pueden constituir un obstáculo para su consecución, especialmente entre aquellos que cuentan con baja cualificación laboral y social o se encuentran dentro del circuito de la exclusión, como son la precariedad laboral, la cual es transferida también a la precariedad existencial, hasta el punto de dejar a los más jóvenes sin proyectos profesionales o vitales.

Hacer posible la inserción sociolaboral en un contexto de crisis requiere, además de las políticas establecidas, de planteamientos alternativos que guíen la acción cotidiana, entre otros: a) mayor formación en verdaderos espacios de trabajo; b) promover un tejido social participativo; c) contar con una oferta de formación a lo largo de la vida y una formación profesional acorde a los cambios culturales y sociales actuales; d) la puesta en marcha de pactos locales-territoriales que favorezcan la economía solidaria; e) la existencia de una formación inclusiva de los desempleados; f) diseñar, por parte de los agentes implicados, acciones dinamizadoras y transformadoras orientadas a la creación de empleo y condiciones socializadoras; g) promocionar profesiones escasamente reconocidas y valorizadas; h) la puesta en marcha de iniciativas microempresariales de la economía social y solidaria, así como la búsqueda de yacimientos de empleo y la generación de oportunidades, a través de los agentes de desarrollo local y comunitario.

4.3. Mercado de trabajo e inserción laboral de la población joven

Al hablar de desempleo o de falta de oportunidades laborales para los jóvenes no abordamos toda la realidad si solo hacemos referencia a las modificaciones del mercado de trabajo producidas por los cambios tecnológicos. No se puede considerar el mercado de trabajo como algo cerrado, formando una unidad, debido a sus distintas configuraciones (Coriat, 1989; Döringuer y Piore, 1983; Offe, 1992). Diversas investigaciones, citadas por López y Hernández (2001), constatan una duplicación o una segmentación del mercado laboral por la que los jóvenes tienen dificultades para encontrar un puesto de trabajo estable.

Nos enfrentamos a un mercado segmentado, dividido, parcializado, como resultado de intereses económicos y políticos. Gorz (1995) nos ofrece una interpretación de la segmentación del mercado que puede ser clarificadora para entender las dificultades de acceso al mercado laboral, especialmente de los jóvenes con menores recursos formativos. Según López y Hernández, citando a Gorz (2001, p. 27), “en las empresas se puede distinguir un ‘núcleo estable’; en él se suele incluir a los trabajadores de élite, los trabajadores estables, los que forman parte de la plantilla con una diversidad de cualificaciones, a los que se les pide ‘una flexibilidad funcional’.

Según Gorz, “alrededor de un núcleo de trabajadores estables, que presentan un amplio abanico de cualificaciones, fluctúa una mano de obra periférica con cualificaciones menores y más limitadas, sometidas a los azares de la coyuntura” (1995, p. 94). La mano de obra que él denomina como “periférica” se halla compuesta a su vez por dos capas: “la primera está empleada a título permanente para trabajos de oficina, de vigilancia, de mantenimiento y de prueba de instalaciones, pero no posee cualificaciones de peso y puede ser renovada, completada o reemplazada a voluntad mediante el reclutamiento de parados. De ahí la existencia de una segunda capa de trabajadores periféricos, empleada a título precario y, a menudo, a tiempo parcial, cuando la coyuntura lo exige. Aumentando y disminuyendo a voluntad la proporción de los trabajadores interinos, temporales y a tiempo parcial, la empresa puede ajustar de forma óptima sus efectivos a las fluctuaciones del mercado” (1995, p. 94).

Desde esta perspectiva, los jóvenes que participan de puestos de trabajo temporales, precarios y los que se encuentran en paro se hallan por lo general en esta periferia, y una buena parte de ellos, debido a su escasa formación y recursos educativos, cerca del

ámbito de la exclusión social. Los jóvenes procedentes de abandono y fracaso escolar suelen participar de este espacio periférico del mercado laboral. Entre los obstáculos existentes que dificultan el acceso a un puesto de trabajo y la permanencia dentro de la empresa es clave la dinámica de un mercado de trabajo segmentado, que pone barreras sobre todo a quienes carecen de cualificación, quedando en los márgenes del sistema productivo.

Tabla 9. Evolución del desempleo (%) a nivel nacional según nivel de formación (incluyendo año 2007 y 2013)

Nivel de formación	Años	
	2007	2013
Sin estudios	26,05	54,60
Educación Primaria	11,58	38,87
Educación Secundaria (primera etapa)	10,73	33,04
Educación Secundaria (segunda etapa)	8,26	25,76
Formación e inserción laboral con título de secundaria	13,14	37,31
Educación superior	5,36	16,00
Doctorado	2,00	4,34

Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística.

4.4. Nivel educativo e inserción laboral

La tabla anterior nos muestra el nivel de desempleo existente en la población española según el nivel de formación adquirido, evidenciando, por un lado, que a menor grado formativo corresponde menor índice de empleo y, por otro, que estas diferencias se ven acentuadas cuando el mercado laboral se encuentra en crisis, como es el caso del año 2013, existiendo gran diferencia entre los más y los menos formados, dándose una brecha entre los que no cuentan con estudios o cuentan con un nivel básico y quienes cuentan con estudios superiores.

Cabe destacar que es en los momentos de crisis del mercado laboral, como es el caso del año 2013, cuando se acusan las grandes diferencias de desempleo entre quienes cuentan con educación superior y los que no.

La OCDE, en su Informe de 2012, da por sentado que, efectivamente, entre la población de 25 a 64 años que cuenta con mayor nivel de estudios existe una mayor tasa de empleo y un nivel salarial superior que entre quienes cuentan con un bajo nivel educativo, tanto en España como en Europa y entre los países integrantes de la OCDE. Los datos aportados demuestran que conseguir un mayor grado de formación incrementa las posibilidades de alcanzar y conservar el puesto de trabajo (Informe OCDE, 2012). A pesar de la crisis económica y del mercado de trabajo en España desde el año 2008, se constata que en el año 2011 casi el 80% de los que habían completado la educación terciaria se habían incorporado al mercado de trabajo, frente al 52% que solamente había finalizado la primera etapa de educación secundaria o inferior. De igual modo, completar la segunda etapa de educación secundaria reduce la tasa de desempleo en 7 puntos porcentuales en España, 8 puntos en la UE y 6 dentro de los países de la OCDE. Cuando se trata de la Educación Terciaria, la diferencia en nuestro país llega a ser de 14 puntos porcentuales, lo cual hace indudable que el hecho de no disponer al menos de la titulación en segunda etapa de educación secundaria supone un inconveniente y un freno para encontrar un puesto de trabajo. El mayor aumento de la tasa de desempleo desde el año 2008 se viene dando, tanto en España como en la UE y en los países de la OCDE, entre quienes únicamente llegaron a realizar estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria.

No solamente las probabilidades de encontrar empleo están supeditadas al nivel educativo, también el nivel salarial se halla subordinado por el nivel educativo con el que se cuenta, de tal forma que, en España, el salario de las personas con estudios terciarios es un 40% superior que el de las personas que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria y un 60% más que el de aquellos que solamente completaron la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior. Sin embargo, otras aportaciones confirman que si bien es cierto que la formación constituye un elemento clave para la inserción profesional y social, de manera particular para la población juvenil y femenina, esto solo será una realidad si se estructuran condiciones favorables que lo hagan posible, gestionando y reinventando de manera eficaz y permanente las condiciones para ello (Jover, 2010).

4.5.Ventajas sociales de la educación

Las mayores ventajas de que los individuos cuenten en su haber con unos niveles formativos aceptables, según la demanda de una sociedad y un mercado laboral basado en el conocimiento y la tecnología, no se agotan dentro del ámbito laboral, sino que también tienen otras repercusiones positivas en el espacio personal y social. Datos de estudios de hace más de una década (Donald S. Kendkel, 1991)⁵⁵, avalados por otros recientes (Informe OCDE, 2013), ponen de manifiesto que las personas con mayor nivel de formación cuentan con mayores hábitos de vida saludable. Del último estudio citado se concluye que la media en los países de la OCDE es de una menor proporción de obesidad y de adultos fumadores entre los niveles educativos superiores que entre los niveles educativos inferiores⁵⁶. Una vez analizada la proporción de personas adultas fumadoras y obesas según el nivel de estudios, se obtiene que en término medio en los países de la OCDE el mayor porcentaje de obesos reside en el 25% de los adultos que no llegaron a completar la segunda etapa de educación secundaria, porcentaje que se reduce a un 13% entre quienes cuentan con estudios terciarios.

En lo que se refiere a España, la proporción de adultos con obesidad se duplica en aquellos que cuentan con un nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria, alcanzando un 21%, frente a los que cuentan con educación terciaria, que suponen un 10%, lo cual demuestra la correlación existente entre niveles altos de formación y hábitos más saludables, a partir de la hipótesis de que las personas con distintos niveles formativos cuentan con diferentes niveles de conocimientos respecto a cómo mantener conductas saludables, de tal forma que aquellos mejor informados tendrán mayores posibilidades de escoger hábitos de vida más saludables.

⁵⁵ El artículo publicado por dicho autor en 1991 pone de manifiesto que en el estudio realizado con una muestra de 35.000 individuos norteamericanos, los que cuentan con educación universitaria fuman y beben menos y hacen más ejercicio físico. El autor afirma en dicho estudio que la relación encontrada entre hábitos más saludables y mayor nivel educativo se debe a los conocimientos que los encuestados tienen sobre salud. A pesar de ello, gran parte del efecto de la educación sobre el hábito saludable se mantiene una vez controlado el conocimiento que los encuestados tenían sobre los efectos nocivos del tabaco y el alcohol y las ventajas del ejercicio físico.

⁵⁶ Indicador A8 de Education at Glance 2013, que muestra los resultados sociales de la educación en términos de mejores hábitos saludables. Informe OCDE 2013.

4.6. Evolución del desempleo desde el comienzo de la crisis económica en España

A partir del año 2008, año en el que la actual crisis se deja sentir, comienza un proceso creciente de desaparición de múltiples empresas, que trae consigo la pérdida de millones de puestos de trabajo, y que afecta a todo el país, aunque de manera diversa. Recogemos datos desde el año 2007 con el fin de poder localizar el proceso completo desde el año anterior a la crisis y durante los seis años siguientes.

Tabla 10. Tasa de desempleo sobre el conjunto de la población a nivel nacional y por comunidades autónomas, desde el año 2007 al año 2013 (%)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Nacional	8,57	13,79	18,66	20,11	22,56	25,77	25,73
Andalucía	13,95	21,66	26,27	28,04	31,01	35,71	36,26
Aragón	5,12	9,71	13,57	16,29	16,80	18,72	20,59
Asturias	8,00	10,00	14,13	16,61	18,84	23,82	22,29
Baleares	9,35	12,05	19,45	21,78	25,49	24,30	22,72
Canarias	10,89	20,99	26,77	28,78	30,33	32,60	33,09
Cantabria	4,72	8,81	12,70	14,67	15,92	19,19	19,81
Castilla y León	6,94	11,40	14,21	15,78	17,21	20,74	22,02
Castilla-La Mancha	8,10	15,04	19,29	21,72	24,53	30,07	28,99
Cataluña	6,50	11,75	16,90	17,86	20,40	23,81	21,87
Comunidad Valenciana	8,94	14,58	22,09	22,57	24,83	27,62	27,15
Extremadura	14,79	18,11	21,21	23,95	28,33	33,97	32,40
Galicia	7,46	9,64	12,80	15,62	18,17	21,13	21,88
Comunidad de Madrid	6,40	10,02	14,48	15,54	17,96	19,32	20,45
Región de Murcia	8,25	15,29	21,84	24,45	26,31	29,37	28,50
Navarra	4,28	8,13	10,51	11,77	13,80	17,17	16,44
País Vasco	5,90	8,48	12,13	10,98	13,16	16,60	16,58
La Rioja	5,88	9,80	13,76	15,58	18,61	18,82	20,24
Ceuta	20,18	15,66	24,01	24,83	27,19	37,17	36,78
Melilla	17,43	16,17	19,87	24,46	24,84	26,41	33,79

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

Como se observa en la tabla anterior, el fenómeno del desempleo que afecta a España ha venido disminuyendo puestos de trabajo a partir del año 2008, de tal forma que desde el 2007 hasta el 2013 (analizamos años completos) ha crecido más de un 17%. Respecto a Andalucía, territorio donde se centra nuestra investigación, el desempleo fue creciendo entre 2007-2013 un 22,31%.

4.6.1. Desempleo juvenil

Dado que el tema de investigación que nos ocupa se centra en la inserción juvenil, consideramos conveniente incluir en este análisis las cifras de desempleo referidas a la población menor de 25 años, ya que se trata del tramo de edad de los jóvenes implicados en nuestro trabajo.

Tabla 11. Tasa nacional de desempleo y de la población menor de 25 años de ambos sexos desde el año 2007 al 2013 (%)

Años	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Tasa nacional	8,57	13,79	18,66	20,11	22,56	25,77	25,73
Menores 25 años	18,80	29,16	39,07	42,80	48,56	55,13	55,06

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

La tabla anterior muestra la diferencia entre la tasa de paro en el conjunto de la población y en la población en edad de trabajar menor de 25 años, destacando el notable aumento del índice de desempleo que se ha venido produciendo en el transcurso de la crisis económica padecida desde el año 2008.

Si se tiene en cuenta que la tasa de desempleo juvenil entre los menores de 25 años se sitúa al finalizar el año 2013 en el 55,06%⁵⁷, porcentaje que incluye a jóvenes cualificados y no cualificados, según los datos expuestos con anterioridad, sabemos que dicha tasa es aún mayor entre aquellos que han abandonado el ámbito escolar sin contar siquiera con el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), más aún si se trata de jóvenes que han abandonado con marcadas carencias competenciales, encontrándose en una situación de gran dificultad para conseguir un empleo. De ello se desprende la importancia que tiene en estos momentos de crisis del mercado laboral el fracaso y

⁵⁷ Datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística correspondientes al último trimestre del año 2013.

abandono escolar, más aún en una sociedad como la nuestra, basada en el conocimiento, la alta tecnología y la especialización, de tal modo que quienes no cuenten con los recursos suficientes con los que introducirse en el mercado de trabajo pueden quedar desplazados y sujetos a la vulnerabilidad y precariedad económica y social, con riesgo de introducirse e instalarse en la exclusión social. Dado que cada día más la inserción laboral y la calidad de vida de las personas están estrechamente asociadas al cúmulo de “saberes” y habilidades adquiridos por estas mediante la formación, de tal manera que la vulnerabilidad educativa suele instalarlas en una posición de desigualdad y desventaja laboral y social, no cabe duda de que fracaso escolar y desempleo están relacionados, de ahí que la crisis económica actual, que ha disparado las tasas de paro, se cebó sobre todo con los jóvenes que carecen de formación, más aún si estos reúnen además otros déficits personales. Nos referimos a jóvenes que han abandonado el sistema escolar tras cumplir la edad reglamentaria de escolarización, bien sin finalizar la ESO, o bien una vez finalizada, pero sin lograr los objetivos mínimos establecidos, sin haber obtenido la correspondiente titulación o incluso, en muchos casos, sin saber siquiera realizar las operaciones básicas.

Desde esta perspectiva, podemos vislumbrar que el futuro profesional que espera a este tipo de jóvenes no resultará nada fácil, si tenemos en cuenta que la tasa de paro entre la población juvenil es menor cuanto mayor es su nivel de estudios, según los datos aportados por el Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes⁵⁸. Dicho estudio deja patente que “durante la crisis económica actual el desempleo juvenil ha crecido con más fuerza entre los jóvenes que no tienen estudios universitarios” (revista *Capital humano*, nº 139, 2012, p. 3), pues si bien tradicionalmente este grupo presentaba un índice de desempleo superior a otros grupos educativos, ya desde finales de 1999 experimentó un cambio de tendencia que se ha ido consolidando de tal modo que en el año 2011 el desempleo de los jóvenes universitarios era similar al de los graduados en Formación Profesional II, dándose en el año 2012 un cambio de tendencia aún más radical, siendo la población joven con titulación universitaria la que presentó menor índice de desempleo (23,9%). Es decir, que el nivel de formación es una variable que condiciona de manera importante la situación laboral de la población, como bien recoge el Observatorio durante el año 2011, donde el 46% de los jóvenes estaban ocupados,

⁵⁸ Datos publicados por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) el 31 de octubre de 2012 en la revista *Capital Humano*, nº 139, con el título: *Jóvenes y estudios: relación con su situación laboral*.

variando la proporción de los empleados en función del nivel de estudios. Así, se observa que en relación con el nivel formativo, a mayor nivel educativo, mayor empleo, de ahí que mientras el 72% de los jóvenes con estudios universitarios se encontraban ocupados, el porcentaje quedaba reducido a un 52% al tratarse de jóvenes solamente con estudios obligatorios, según los datos disponibles –primer trimestre de 2013–, a partir de la EPA⁵⁹ y aportados por el INE⁶⁰.

Por otro lado, puesto que los jóvenes participantes en este estudio residen en Andalucía, creemos necesario considerar las cifras de desempleo que afectan a jóvenes menores de 25 años dentro de esta comunidad autónoma, como referente para conocer si estos sufren el desempleo al mismo nivel que el resto de la población o no.

Tabla 12. Tasa de desempleo en Andalucía de hombres y mujeres menores de 25 años desde el año 2008 al 2013 (%)

Años	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Hombres	38,56	48,52	48,86	57,72	67,51	64,77
Mujeres	37,79	41,70	50,39	51,94	62,41	62,96

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

Según los datos, se observa que el desempleo en la población menor de 25 años ha venido sufriendo un considerable incremento tanto en hombres como en mujeres, afectando a más de la mitad de este tipo de población, estabilizándose en el último año analizado (en el caso de las mujeres), y disminuyendo algo más de tres puntos porcentuales en el caso de los hombres.

4.7. Políticas de empleo

Con el fin de responder a las situaciones de desempleo, los poderes públicos ponen en funcionamiento una serie de iniciativas denominadas políticas de empleo. Según la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, en su artículo 1 del capítulo único del título preliminar, y teniendo en cuenta los artículos 40 y 41 de la Constitución Española, “la política de empleo es el conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las comunidades autónomas que tienen por finalidad el desarrollo de programas y medidas tendentes a la consecución del pleno empleo, así como a la calidad en el empleo, a la adecuación

⁵⁹ Encuesta de Población Activa.

⁶⁰ Instituto Nacional de Estadística.

cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda de empleo, a la reducción de las situaciones de desempleo y a la debida protección en las situaciones de desempleo”.

Dicha políticas están a su vez subdivididas en políticas de primer orden, denominadas de regulación laboral, orientadas a la modificación de la legislación laboral, y políticas de segundo orden, de intervención sobre la oferta, persiguiendo la mejora del sistema productivo, donde se incluyen las políticas activas y las pasivas de empleo.

4.7.1. Políticas activas de empleo

Según aparece recogido en el artículo 23 de la Ley de Empleo de 2003⁶¹, respecto a las políticas activas de empleo, se trata de acciones tanto de orientación como de formación y empleo, destinadas a la mejora de las posibilidades de acceso al empleo por cuenta propia o ajena de quienes se encuentren desempleados, así como a la promoción profesional y al mantenimiento del empleo de quienes se encuentran trabajando, además de que fomentan el espíritu emprendedor o empresarial y la economía social.

Las políticas activas de empleo en España constituyen una de las políticas públicas más significativas e importantes, llegando a ser una de las obligaciones de los poderes públicos, que son los responsables de orientarlas, de tal forma que fomenten el pleno empleo y garanticen la formación y readaptación profesional de las personas. No se puede comprender el desarrollo de las políticas activas a favor del empleo en España sin considerar dos factores fundamentales, como fueron nuestra entrada en la Unión Europea y la estructura descentralizada del Estado (López-Aranguren, 2006).

4.7.1.1. Características de las políticas activas de empleo

Las políticas activas se diferencian por su naturaleza anticipadora y combativa de los efectos generados por el cambio económico y tecnológico, así como de las deficiencias asociadas al comportamiento del mercado de trabajo (Calvo y Lerma, 2009). Además de esta característica fundamental, podemos distinguir otras características tales como que: Tienen un carácter anticipador y preventivo a la situación de desempleo.

Son medidas reparadoras, al intentar disminuir o aminorar las desigualdades sociales en el mercado de trabajo.

⁶¹ Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, publicada en el BOE nº 301 el 17 de diciembre de 2003. Esta ley ha sido revisada en los años sucesivos en numerosas ocasiones, entrando en vigor su última revisión el 5 de julio de 2014.

Llevar consigo una condición resolutoria, puesto que buscan los efectos sobre la dinámica de creación de empleo.

Incluyen actuaciones específicas, intentando superar las desigualdades del mercado laboral, teniendo en cuenta el perfil de las personas participantes en él.

Tienen un carácter integral, puesto que engloban todos los aspectos que rodean al desempleo.

Tienen un carácter experimental.

4.7.1.2. Objetivos de las políticas activas de empleo

Como objetivo general, se puede decir que las políticas activas pretenden la inserción laboral, es decir, buscan la empleabilidad de las personas desempleadas por un lado, y, por otro, el mantenimiento del empleo de aquellas personas que lo poseen. Estos objetivos se pretenden conseguir mediante una serie de medidas a través de las cuales se impulsen las posibilidades de las personas desempleadas para acceder al mercado laboral, ya sea mediante un empleo por cuenta propia o ajena; se adapte la formación a las demandas del mercado y la recualificación de los trabajadores para el empleo, y a la vez se fomentará el espíritu empresarial y la economía social.

Como medio para poder alcanzar los objetivos pretendidos, incluyen a su vez las siguientes líneas de actuación:

1. La formación para el empleo a través de acciones que faciliten la capacitación de las personas a la hora de encontrar un empleo acorde a sus necesidades económicas, profesionales y de promoción.
2. La promoción del empleo, utilizando medidas que lo creen, a la vez que apoyando y promoviendo nuevas alternativas.
3. Servicios de orientación e intermediación, mediante proyectos e iniciativas que mejoren la relación y coordinación entre demandantes y oferentes.

4.7.1.3. Ámbitos de actuación de las políticas activas de empleo

Las líneas de actuación establecidas conllevan la puesta en funcionamiento de diversas actuaciones en diferentes ámbitos:

4.7.1.3.1. Ámbito de orientación profesional

En este marco se desarrollan medidas y acciones de asesoramiento, información, acompañamiento y motivación, a partir de las circunstancias tanto personales como

profesionales de los beneficiarios, con la finalidad de que estos, una vez determinadas sus capacidades e intereses, puedan gestionar su trayectoria individual de aprendizaje y búsqueda de empleo, mediante la dinamización de medidas estatales puestas en funcionamiento por los Servicios Públicos de Empleo, encargados de la realización de un diagnóstico individualizado sobre el perfil, las necesidades y expectativas del desempleado o empleado en situación de mejora de empleo, a quienes se les facilitarán la debida información respecto a la oferta de empleo en el conjunto del Estado y de otros países de la Unión Europea, adecuadas a su perfil, estableciendo itinerarios personalizados de orientación y de búsqueda de empleo, facilitando el contacto con el mercado laboral y la inserción. Colectivos prioritarios dentro de este ámbito son los jóvenes, personas desempleadas de larga duración, mayores de 45 años y aquellas procedentes de ámbitos afectados por la crisis y con baja cualificación, así como los empleados en riesgo de perder su empleo, debido a su escasa cualificación o por la necesidad de recualificación.

4.7.1.3.2. Ámbito de formación y recualificación

Dentro de este ámbito se llevan a cabo acciones y medidas de aprendizaje, formación, recualificación y reciclaje profesional, incluidas en el subsistema de Formación Profesional, con el objetivo de extender e impulsar una formación que responda a las necesidades tanto de trabajadores ocupados como desempleados y de las empresas, creando de esta forma una economía apoyada en el conocimiento.

En cuanto a las medidas de tipo estatal, las más destacables consisten en: a) revisión del modelo de formación profesional para el empleo; b) llevar a cabo actuaciones que incentiven a las empresas a formar a sus trabajadores; c) impulsar la formación en alternancia (formación y trabajo); d) facilitar y promover la debida preparación de los formadores del ámbito de la formación para el empleo; e) acreditar las habilidades y competencias adquiridas por la experiencia laboral.

Los colectivos prioritarios a los que dirigir las acciones dentro de este ámbito son personas sin cualificación profesional, con necesidades formativas especiales, con dificultades para su inserción o recualificación, así como pertenecientes al ámbito rural.

4.7.1.3.3. Ámbito de oportunidades de empleo y fomento de la contratación

Dentro de este marco se pretende estimular la contratación y apoyo al mantenimiento de puestos de trabajo, a fin de disminuir las tasas de desempleo, mejorando la calidad del mismo y favoreciendo la cohesión social.

Cabe destacar que las medidas a nivel estatal se dividen en dos campos de intervención, por un lado, el del Servicio Público de Empleo Estatal, el cual interviene favoreciendo la contratación de colectivos con mayores dificultades de inserción, a través de bonificaciones a la seguridad social y promoción de medidas que favorezcan la contratación y mantenimiento de personas mayores de 55 años⁶²; y, por otro lado, el ámbito de las comunidades autónomas y del Servicio Público de Empleo Estatal según sus competencias, las cuales promueven medidas favorecedoras de la contratación en actividades económicas emergentes, llevando a cabo además iniciativas de colaboración social para las personas perceptoras de prestaciones o subsidios.

Los colectivos prioritarios son personas jóvenes, parados de larga duración, personas con discapacidad, en situación de exclusión social, víctimas de violencia de género y doméstica, con contrato suspendido por Expedientes de Regulación de Empleo, mayores de 55 años, así como reincorporados a su puesto de trabajo tras suspensión.

4.7.1.3.4. Ámbito de oportunidades de empleo y formación

El objetivo de este espacio es diseñar y desarrollar actuaciones que permitan incrementar la cualificación de las personas desempleadas, mediante la incorporación de experiencias profesionales a través de procesos mixtos de empleo junto con formación, para que puedan adaptarse a las nuevas necesidades del mercado laboral.

Las medidas estatales aquí presentes son el impulso de contratos mixtos (formación y aprendizaje) y la vinculación de este empleo y formación a los certificados de profesionalidad.

Los colectivos prioritarios son personas que proceden de sectores afectados por la crisis y jóvenes menores de 30 años en situación de desempleo.

⁶² Medidas para favorecer la contratación y mantenimiento del empleo de los mayores de 55 años, dentro del marco de la Estrategia Global para el Empleo de los trabajadores y trabajadoras de más edad (2012-2014).

4.7.1.3.5. Ámbito de fomento de la igualdad de oportunidades en el empleo

El objetivo que se pretende es la promoción de la igualdad de género tanto en el acceso al mercado laboral como en la permanencia y la promoción profesional en el puesto de trabajo, así como la conciliación de la vida personal, familiar y laboral.

Como medidas estatales, destacan la promoción de acciones para el autoempleo femenino y de la actividad emprendedora de mujeres, medidas de fomento para la conciliación y la corresponsabilidad, evaluación de las bonificaciones, atendiendo especialmente a favorecer el equilibrio de género, cuyos colectivos prioritarios son las personas jóvenes, mujeres con dificultades para su inserción laboral y mujeres del ámbito rural.

4.7.1.3.6. Ámbito de oportunidades para colectivos con especiales dificultades

Las medidas y acciones de intervención en este ámbito están dirigidas a aquellos colectivos más vulnerables y en riesgo de exclusión social, orientadas a la inserción laboral de quienes cuentan con especiales dificultades que complican tanto su acceso al mercado de trabajo como su permanencia en él, de manera especial en lo que se refiere a mujeres víctimas de violencia de género y doméstica, personas con discapacidad o que se encuentren en riesgo de exclusión social. En lo que respecta a las personas con discapacidad, se incentivará la contratación en el mercado ordinario o a través de Centros Especiales de Empleo, considerando como dispositivo estratégico y especializado para dichos colectivos las empresas de inserción.

Las medidas de tipo estatal proyectadas a este ámbito incluyen subvenciones o incentivos para la contratación y mantenimiento del puesto de trabajo, favorecedores de la contratación.

4.7.1.3.7. Ámbito de autoempleo y creación de empresas

Se trata de acciones y medidas para el fomento de la iniciativa empresarial, encaminadas a la creación de empleo y al desarrollo de la economía local, para lo cual se establecen una serie de incentivos⁶³ para la actividad empresarial en régimen de

⁶³ Ayudas para establecerse como trabajador autónomo o incorporarse en cooperativas y sociedades laborales como socio/a, o para la creación de empresas:
· Ayudas financieras sobre préstamos.

autónomos, así como para su incorporación como socio de cooperativas. Los colectivos prioritarios son personas jóvenes, mayores de 45 años, mujeres y personas con discapacidad.

4.7.1.3.8. Ámbito de promoción del desarrollo y la actividad económica territorial

Se realizan dentro de este ámbito acciones y medidas encaminadas a la generación de empleo, la creación de actividad y la dinamización e impulso del desarrollo económico local.

Por lo que respecta a las medidas estatales son acciones y medidas de apoyo a la creación y funcionamiento en las Entidades Locales de unidades especializadas en la promoción e implantación de acciones encaminadas al desarrollo local y a la creación de empleo, así como a políticas activas de empleo para la creación de la actividad empresarial.

4.7.1.3.9. Ámbito de fomento de la movilidad

Se pretende mediante este medio de actuación potenciar y favorecer el desplazamiento definitivo o temporal para poder realizar un trabajo o conseguir un puesto de trabajo. Por lo que respecta a las medidas estatales, se fomenta la publicación de ofertas de empleo por medios de carácter público para favorecer y facilitar la movilidad de las personas, así como ayudas económicas que faciliten la movilidad, siendo el colectivo prioritario las personas en situación de desempleo con dificultades para acceder a un empleo en su lugar de residencia.

4.7.1.4. Evolución de las políticas de empleo

La Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo⁶⁴ vino a sustituir la ley anterior, vigente hasta el momento como Ley Básica de Empleo 51/1980, de 8 de octubre, con la finalidad de dinamizar y acrecentar la eficiencia del mercado de trabajo, haciendo posible la mejora de las oportunidades laborales, así como de alcanzar el pleno empleo

-
- Ayudas destinadas a inversiones.
 - Ayudas de asistencia técnica y apoyo a la función gerencial.
 - Ayudas para la formación.
 - Ayudas destinadas al estudio de mercados y análisis de viabilidad.

⁶⁴ Publicada en el BOE, nº 301, de 17 de diciembre de 2003, entrada en vigor el 6 de enero de 2004.

de acuerdo a lo que se venía estableciendo en las cumbres de la Unión Europea desde el inicio del proceso de Luxemburgo hasta su ratificación en la Cumbre de Barcelona.

La nueva ley, acorde con un nuevo contexto socioeconómico nacional y europeo, insta una concepción más moderna de las políticas activas de empleo, considerándolas como auténticos instrumentos de dinamización frente al desempleo, a su vez complementarias con las políticas pasivas de empleo o prestaciones económicas por desempleo.

A partir de la puesta en funcionamiento de dicha ley, y debido a la evolución del mercado laboral, se sucedieron distintas modificaciones y reformas⁶⁵ con la pretensión de adecuar la legislación laboral a las demandas de las circunstancias y necesidades de cada momento. Sin embargo, en los últimos años debido a la crisis económica y del mercado laboral a partir del año 2008, y dado que los resultados de las políticas activas de empleo no habían surtido los efectos deseados, tanto en cuanto no se demostraba una mejora efectiva de la empleabilidad de los desempleados, el Consejo de la Unión Europea instó a España en la necesidad de aumentar la eficacia de las políticas de empleo.

Por su parte, también la OCDE⁶⁶ (conocida igualmente como OECD por sus siglas en inglés) instó a priorizar reformas estructurales, entre las que se encontraban optimizar las políticas activas del mercado laboral (Documento Economic Policy Reforms, 2013), aludiendo a la escasa efectividad de los dispositivos públicos de empleo, que dificultan la empleabilidad de los demandantes.

Asimismo, también la Declaración Conjunta de la V Conferencia de Presidentes Autonómicos⁶⁷ estableció el compromiso de llevar a cabo una evaluación de las políticas activas y pasivas de empleo, con el fin de potenciar su eficiencia, mejorar su interacción y fortalecer los procesos de coordinación entre el Servicio Público de

⁶⁵ Real Decreto-Ley 2/2009, de 6 de marzo, de medidas urgentes para el mantenimiento y el fomento del empleo y la protección de las personas desempleadas; Real Decreto-Ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo; Real Decreto-Ley 1/2011, de 11 de febrero, de medidas urgentes para promover la transición al empleo estable y la recualificación profesional de las personas desempleadas; Real Decreto-Ley 3/2011, del 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo; Real Decreto-Ley 10/2011, de 26 de agosto, de medidas urgentes para la promoción del empleo de los jóvenes, el fomento de la estabilidad en el empleo y el mantenimiento del programa de recualificación profesional de las personas que agoten su protección por desempleo; Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral; Ley 3/2012 del 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral; Real Decreto-Ley 11/2013, de 2 de agosto, para la protección de los trabajadores a tiempo parcial y otras medidas urgentes en el orden económico y social.

⁶⁶ Documento Economic Policy Reforms 2013.

⁶⁷ Celebrada el 2 de octubre de 2012.

Empleo Estatal (SEPE) y los Servicios Públicos de Empleo Autonómicos (SPEA), constituyendo un Grupo de Trabajo con este cometido en el seno de la Conferencia Sectorial correspondiente.

4.7.1.5. Incentivos a la contratación

Para poder comprender en su verdadera dimensión el siguiente apartado, será conveniente definir el término *incentivo*. Según el diccionario de la lengua española, es definido como ‘lo que mueve a desear o a hacer algo’. Y en sentido económico, como el ‘estímulo que se ofrece a una persona, grupo o sector de la economía con el fin de elevar la producción y mejorar los rendimientos’. Dentro del contexto laboral, aparecen como aquellas medidas o estrategias cuya finalidad es la de impulsar la creación y el mantenimiento del empleo.

Sin pretender abordar la prolija legislación laboral en España desde sus inicios, tras la instauración de la democracia, hasta la actualidad⁶⁸, podemos decir que desde el primer acuerdo sobre reforma laboral (1977) hasta la última reforma de 2013, se ha recurrido con frecuencia a la puesta en marcha de medidas incentivadoras de la creación, mantenimiento y mejora de las condiciones de trabajo. En las últimas reformas laborales ocupan un lugar destacado los incentivos empresariales que se orientan a tales efectos, de manera especial desde el inicio de la crisis del mercado laboral y la drástica pérdida de puestos de trabajo.

Mediante los incentivos a la contratación incluidos en las reformas laborales a partir del Real Decreto-Ley 5/2006 y los sucesivos hasta la Ley 3/2012, de 6 de julio, y el último Real Decreto-Ley 16/2013, de 20 de diciembre, se han sucedido numerosas

⁶⁸ El 27 de octubre de 1977 se inicia la cronología del periodo de reformas laborales mediante pactos, acuerdos y leyes sucesivas a las que sucederán: Acuerdo Básico Interconfederal para sentar las bases del Estatuto de los trabajadores (20 de diciembre de 1979); Acuerdo Marco Interconfederal (5 de enero de 1980); Acuerdo Nacional de Empleo (9 de junio de 1981); Acuerdo Interconfederal para fijar la jornada laboral en 40 horas semanales (15 de febrero de 1983); Acuerdo Económico y Social para incentivar el empleo (9 de octubre de 1984); Real Decreto de fomento del empleo y protección del desempleo (3 de abril de 1992); Reforma laboral para la flexibilización de la normativa de contratación y negociación colectiva (13 de junio de 1994); inicio del proceso de diálogo social para garantizar el sistema de protección social público y el poder adquisitivo de las pensiones hasta 2001 (9 de octubre de 1996); Acuerdo para el empleo y la protección social Agrarios (4 de noviembre de 1996); Acuerdo para la estabilidad del empleo y la negociación colectiva (28 de abril de 1997); Norma para la reforma laboral (2 de marzo de 2001); Real Decreto-Ley de Reforma del Sistema de protección por desempleo y mejora de la ocupabilidad (24 de mayo de 2002); Acuerdo laboral para la reducción de la temporalidad (9 de mayo de 2006); Decreto-Ley para el mantenimiento y fomento del empleo (6 de marzo de 2009).

modificaciones y transformaciones de los tipos de contratación, intentando compatibilizar mayor acceso al empleo en las mejores condiciones posibles y la suficiente flexibilidad contractual para fomentar una mayor contratación. Dentro de la tipología de contratación se incluye a colectivos especialmente vulnerables para los que la legislación laboral ha establecido los correspondientes requisitos tanto para el trabajador como para la empresa, así como los correspondientes incentivos de los que pueden ser beneficiarios.

Si bien consideramos la conveniencia de centrarnos en los referidos a la contratación de colectivos de jóvenes, dado el tema que nos ocupa, expondremos a modo de síntesis algunas modalidades incentivadoras existentes para colectivos con especiales dificultades de inserción.

4.7.1.5.1. Incentivos para contrato indefinido para personas con discapacidad

Incentivo 1: Una subvención de 3.907 euros por cada contrato celebrado a tiempo completo. Cuando el contrato indefinido es a tiempo parcial, la subvención de 3.907 euros se reducirá proporcionalmente a la jornada pactada.

Incentivo 2: Bonificación de las cuotas empresariales de la Seguridad Social:

Contrato indefinido a tiempo completo:

- Trabajadores discapacitados sin discapacidad severa:
 - Menores de 45 años: 4.500 euros/año (hombres) y 5.350 euros/año (mujeres).
 - Mayores de 45 años: 5.700 euros/año (hombres) y 5.700 euros/año (mujeres).
- Trabajadores discapacitados con discapacidad severa:
 - Menores de 45 años: 5.100 euros/año (hombres) y 5.950 euros/año (mujeres).
 - Mayores de 45 años: 6.300 euros/año (mujeres y hombres).

Incentivo 3: Una subvención para la adaptación de puestos de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección personal hasta 901,52 euros.

Incentivo 4: Deducción de la cuota íntegra del Impuesto de Sociedades en la cantidad de 6.000 euros por cada persona/año de incremento de la plantilla de trabajadores con discapacidad, contratados por tiempo indefinido, respecto a la plantilla media de trabajadores con discapacidad del año anterior con el mismo contrato.

4.7.1.5.2. Incentivos para contrato indefinido para personas con discapacidad en Centros Especiales de Empleo

Incentivo 1: Para financiar parcialmente proyectos generadores de empleo (creación de centros o ampliación de los mismos):

- 12.020,24 euros por puesto de trabajo creado con carácter estable, si el CEE supera el 90% de trabajadores con discapacidad respecto del total de su plantilla, o 9.015,18 euros por puesto de trabajo creado de carácter estable si el número de trabajadores con discapacidad del CEE está comprendido entre el 70% y el 90% del total de la plantilla.

Incentivo 2: Apoyo al mantenimiento de puestos de trabajo en CEE. Estas ayudas consisten en:

- Bonificación del 100% de la cuota empresarial a la Seguridad Social, incluidas las de accidentes de trabajo y enfermedad profesional y las cuotas de recaudación conjunta.
- Subvenciones:
 - Para coste salarial por un importe del 50% del salario mínimo interprofesional.
 - Para adaptación de puestos de trabajo y eliminación de barreras arquitectónicas (cuantía no superior a 1.803,04 euros por puesto).
 - Para equilibrar y sanear financieramente a los centros especiales de empleo.
 - Para equilibrar el presupuesto de aquellos centros especiales de empleo que carezcan de ánimo de lucro y sean de utilidad pública e imprescindibilidad.

Incentivo 3: Ayudas para las Unidades de Apoyo a la Actividad Profesional.

Se entiende por Unidades de Apoyo a la Actividad Profesional los equipos multiprofesionales que, mediante el desarrollo de distintas funciones y cometidos, permiten ayudar a superar las barreras, obstáculos o dificultades que los trabajadores con discapacidad de dichos centros tienen en el proceso de incorporación a un puesto de trabajo, así como la permanencia en el mismo.

4.7.1.5.3. Incentivos para contrato indefinido para trabajadores en situación de exclusión social

Incentivo 1: Cada contrato indefinido dará derecho a una bonificación de la cuota empresarial a la Seguridad Social de 50 euros/mes (600 euros/año) durante cuatro años.

En el caso de contratación temporal, dará derecho a una bonificación de 41,67 euros/mes (500 euros/año) durante toda la vigencia del contrato.

Incentivo 2: En el supuesto de transformación en indefinidos de estos contratos temporales, dará derecho a la bonificación de la cuota empresarial a la Seguridad Social de 50 euros/mes (600 euros durante cuatro años).

4.7.1.5.4. Incentivos para contrato indefinido para trabajadores en situación de exclusión social en empresas de inserción

Incentivo 1: Cada contrato dará derecho a una bonificación de la cuota empresarial a la Seguridad Social de 70,83 euros/mes durante toda la vigencia del contrato, o durante 3 años en caso de contratación indefinida.

Incentivo 2: Cuando el contrato se formalice con personas menores de 30 años o menores de 35 años si tienen reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, dará derecho a una bonificación de 137,50 euros/mes.

4.7.1.5.5. Incentivos para contratos indefinidos o temporales para trabajadores víctimas de violencia de género, de violencia doméstica o del terrorismo

Incentivo 1: Bonificación mensual de la cuota empresarial a la Seguridad Social por trabajador/a contratado/a víctimas de violencia doméstica, de 70,83 euros/mes (850 euros/año) durante cuatro años. En el caso de víctima de violencia de género o víctimas del terrorismo, la bonificación será de 125 euros/mes (1.500 euros/año) durante 4 años.

Incentivo 2: Cada contrato temporal dará derecho a una bonificación de la cuota empresarial a la Seguridad Social de 50 euros/mes (600 euros/año) durante toda la vigencia del contrato.

Incentivo 3: En el supuesto de transformación en indefinidos de estos contratos temporales (víctimas de violencia de género y víctimas de terrorismo), dará derecho a la bonificación de 125€/mes, (1.500€/año durante 4 años).

4.7.1.5.6. Incentivos para contrato indefinido para trabajadores mayores de cincuenta y dos años beneficiarios de los subsidios por desempleo

Incentivo 1: Abono mensual al trabajador del 50% de la cuantía del subsidio, durante la vigencia del contrato.

Incentivo 2: Abono al trabajador, en un solo pago, de tres meses de la cuantía del subsidio si el trabajo que origina la compatibilidad obliga al beneficiario a cambiar de lugar habitual de residencia.

Incentivo 3: El empresario, durante este tiempo, tendrá cumplida la obligación del pago del salario que corresponde al trabajador, completando la cuantía del subsidio recibido por el trabajador hasta el importe de dicho salario, siendo asimismo responsable de las cotizaciones a la Seguridad Social.

4.7.1.6. Contratación de la población joven

4.7.1.6.1. Contratos para la formación y el aprendizaje

Esta modalidad de contrato se configura como un instrumento cuya finalidad es favorecer la inserción y la formación de las personas jóvenes en un régimen de alternancia de la actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa, que se recibe mediante el sistema educativo o del sistema de formación para el empleo. La actividad formativa será la necesaria para la obtención de un título de Formación Profesional, certificado de profesionalidad, certificación académica o acreditación parcial acumulable, y debe estar relacionada con la actividad desarrollada en el puesto de trabajo.

En cuanto al periodo de formación se desarrollará durante la vigencia del contrato.

4.7.1.6.1.1. Características del contrato

Tendrá como objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa recibida en el marco del sistema de Formación Profesional para el Empleo o del sistema educativo.

4.7.1.6.1.2. Requisitos de los trabajadores

- Ser mayor de 16 años y menor de 25, carecer de cualificación profesional reconocida por el sistema de Formación Profesional para el Empleo o del sistema educativo requerida para concertar un contrato en prácticas. El límite máximo de edad no será de aplicación cuando el contrato se concierte con personas con discapacidad, o con colectivos en situación de exclusión social previstos en la Ley 44/2007, del 13 de diciembre.

4.7.1.6.1.3. Formalización del contrato, duración y jornada

- Se deberá formalizar por escrito, constando expresamente “Acuerdo para la actividad formativa en contrato para la formación y el aprendizaje”.
- La duración mínima del contrato será de 1 año y la máxima de 3, pudiendo también establecerse mediante convenio colectivo, no siendo inferior a 6 meses ni superior a tres años.
- En el caso de que se concierte por una duración inferior a la máxima legal establecida, podrá prorrogarse mediante el acuerdo de las partes, teniendo en cuenta que la duración no sea inferior a 6 meses ni que la duración total del contrato exceda de tres años.
- El tiempo efectivo de trabajo no podrá ser superior al 75% de la jornada prevista en el convenio colectivo durante el primer año, o al 85% durante el segundo y tercero.
- No se podrá realizar horas extraordinarias, ni trabajos nocturnos, ni por turnos, salvo para prevenir siniestros y otros daños extraordinarios urgentes.
- Expirada la duración del contrato no podrá ser contratado bajo esta modalidad por la misma o distinta empresa salvo que la formación inherente al nuevo contrato tenga por objeto la obtención de distinta cualificación.
- Este tipo de contratación no podrá llevarse a cabo si el puesto fue ocupado previamente por otro trabajador por un periodo superior a doce meses.

4.7.1.6.1.4. Actividad formativa

El trabajador deberá recibir la formación inherente al contrato para la formación y el aprendizaje directamente en un centro formativo de la red, previamente reconocido por el Sistema Nacional de Empleo.

No obstante, también podrá recibir dicha formación en la propia empresa cuando la misma dispusiera de las instalaciones y del personal adecuados a los efectos de la acreditación de la competencia o cualificación profesional, sin perjuicio de la necesidad, en su caso, de la realización de periodos de formación complementarios en los centros de la red mencionada.

La actividad laboral desempeñada por el trabajador debe estar relacionada con las actividades formativas.

La cualificación será objeto de acreditación, el trabajador podrá solicitar de la Administración pública competente la expedición del correspondiente certificado de profesionalidad, título de Formación Profesional, o en su caso, acreditación parcial acumulable.

4.7.1.6.1.5. Normativa por la que se rige

- Artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores, según consta en la Ley 3/2012, de 6 de junio.
- RD 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación dual.
- Artículo 3 del Real Decreto-Ley 1/2013, de 25 de enero.
- Ley 11/2013, de 26 de junio.

4.7.1.6.2. Contrato en prácticas

El objeto de este tipo de contrato es la obtención por parte del trabajador de la práctica profesional adecuada al nivel de estudios cursados. No se trata únicamente de adquirir experiencia en un trabajo determinado, sino también de que dicha experiencia actúe sobre los estudios cursados. Este contrato podrá concertarse con quienes estuvieren en posesión de título universitario o de Formación Profesional de Grado Medio o Superior o títulos oficialmente reconocidos como equivalentes, de acuerdo con las leyes reguladoras del sistema educativo vigente, o de certificado de profesionalidad, de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que habiliten para el ejercicio profesional.

La formalización del contrato en prácticas deberá constar por escrito, donde quede reflejada expresamente la titulación del trabajador, la duración del contrato y el puesto de trabajo que va a desempeñar durante las prácticas. En el caso de no reunir dichos requisitos, el contrato podrá considerarse por tiempo indefinido y a jornada completa, excepto que se pruebe que sea temporal y/o a tiempo parcial, según lo establecido en el artículo 8.2 del Estatuto de Trabajadores. No obstante, se podrá exigir la formalización del contrato por escrito por ambas partes incluso en el transcurso de la relación laboral.

Tras la firma del contrato, y en el plazo de diez días, deberá comunicarse al Servicio Público de Empleo Estatal el contenido del mismo, así como sus prórrogas si las hubiera.

Por último, es importante destacar que para determinados tipos de casos la formalización de los contratos de prácticas necesita de información y/o documentos adicionales:

- En el caso de contratación a persona discapacitada, deberá formalizarse por escrito duplicado, acompañando el contrato del correspondiente certificado de discapacidad.
- En el supuesto de trabajadores a distancia, deberá recogerse en el contrato el lugar donde se realice el trabajo.
- En el caso de contratación en prácticas a tiempo parcial, se deberá explicitar el número de horas de trabajo diarias, a la semana, al mes y al año, así como la distribución de las mismas. De no ser así, se considerará contrato a jornada completa.

Los contratos de prácticas, al igual que los demás tipos de contratos (indefinidos, temporales y de formación y aprendizaje), se rigen por una serie de cláusulas de carácter general, atendiendo también a sus especificidades mediante cláusulas generales y específicas:

Cláusulas generales de los contratos en prácticas (contrato en prácticas ordinario):

- Al contrato de trabajo en prácticas podrán acogerse quienes estén en posesión de un título universitario o de Formación Profesional de Grado Medio o Grado Superior. También es posible para quienes tengan títulos oficialmente

reconocidos como equivalentes, de acuerdo con las leyes reguladoras del sistema educativo vigente, o certificado de profesionalidad de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que habiliten para el ejercicio profesional, pudiendo establecerse siempre y cuando no hayan transcurrido más de cinco años desde la finalización de los estudios, o siete en el caso de tratarse de un trabajador con discapacidad.

- El contrato no podrá ser inferior a seis meses ni exceder de dos años. En el caso de que no supere los dos años podrá dar lugar a prórroga, con una duración mínima de seis meses, pudiendo prorrogarse dos veces. La duración del contrato puede ser determinada por convenios colectivos de ámbito sectorial.
- El periodo de prueba será de un mes, o menos para los contratos en prácticas celebrados con trabajadores que estén en posesión de un título de grado medio o certificado de profesionalidad de nivel 1 y 2; mientras que para los de grado superior o de certificado de profesionalidad de nivel 3 podrá ser hasta de dos meses, aunque podrá variar en los casos recogidos en convenio colectivo. Es importante destacar que a la finalización del contrato no se podrá desarrollar un nuevo periodo de prueba, ya que la duración de las prácticas se cuenta a efectos de antigüedad en la empresa.
- El salario de los trabajadores en prácticas será establecido en convenio colectivo, sin que este sea inferior al 60% o al 75% del salario según el convenio para un trabajador que tenga la misma o equivalente función. En ningún caso el salario podrá ser inferior al salario mínimo interprofesional. En el caso de trabajadores contratados a tiempo parcial, dicho salario se reducirá en función de la jornada pactada.

Una vez terminada la duración del contrato, la empresa deberá expedir al trabajador un certificado en el que conste la duración de las prácticas, el puesto o puestos de trabajo ocupados y las principales tareas realizadas en cada uno de ellos.

Ningún trabajador podrá permanecer contratado en prácticas en base a una misma titulación por un periodo superior a dos años, tanto si es en la misma empresa como en otra. Tampoco se podrá concertar un contrato en prácticas a partir de un certificado de

profesionalidad que haya sido expedido por la misma empresa tras un contrato de formación celebrado anteriormente.

4.7.1.6.2.1. Incentivos a la contratación

Los contratos en prácticas pueden ser beneficiarios de los siguientes incentivos a la contratación, siempre que cumplan los requisitos exigidos por la normativa vigente:

- Reducción del 50% de la cuota empresarial a la Seguridad Social correspondiente al trabajador contratado durante la vigencia del contrato, en el caso de que la persona contratada sea menor de 30 años o menor de 35 años en el caso de que tenga reconocida una discapacidad del 33% o superior.
- Reducción del 75% de la cuota empresarial a la Seguridad Social correspondiente al trabajador contratado si se le hace un contrato en prácticas durante el tiempo que está realizando unas prácticas no laborales.
- Subvención para la adaptación de puestos de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección personal, en los casos en los que la duración del contrato en prácticas sea igual o superior a doce meses, en el caso de contratación a personas con discapacidad reconocida de un 33% o superior.

4.7.1.6.2.2. Normativa por la que se rige

- Artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores, según la redacción dada por la Ley 63/97, de 26 de diciembre, modificado por la Ley 35/2010, de 17 de septiembre.
- RD 488/98, de 27 de marzo, por el que se desarrolla el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores en materia de contratos formativos.
- RD 63/2006, de 27 de enero.
- Ley 35/2010, del 17 de septiembre.
- Ley 3/2012, de 6 de julio.
- Ley 11/2013, de 26 de julio.

4.7.1.6.3. Contrato indefinido a tiempo parcial con vinculación formativa

Se trata de un contrato por el que los trabajadores deberán compatibilizar el empleo con la formación o justificar haberla cursado en los seis meses previos a la celebración del contrato. Este tipo de formación podrá ser acreditable oficialmente o promovida por los Servicios Públicos de Empleo, o bien formación en idiomas o tecnologías de la información y la comunicación de una duración mínima de 90 horas en cómputo anual.

4.7.1.6.3.1. Requisitos por parte de la empresa

- Las empresas, incluidos los trabajadores en régimen de autónomos, no deberán haber extinguido ningún contrato de manera improcedente en los seis meses anteriores a la celebración de este tipo de contrato.
- Debe mantenerse el nivel de empleo alcanzado con el contrato. En caso de incumplimiento de esta obligación se deberá proceder al reintegro de los incentivos concedidos.

4.7.1.6.3.2. Requisitos por parte de los trabajadores

Deberán ser jóvenes desempleados inscritos en la oficina de empleo, menores de 30 años o menores de 35 si cuentan con el reconocimiento de discapacidad igual o superior al 33%, reuniendo además alguno de los requisitos siguientes:

- Ser desempleado, inscrito ininterrumpidamente en la oficina de empleo al menos durante doce meses desde los dieciocho anteriores a la contratación.
- No contar con experiencia laboral o que esta sea inferior a tres meses.
- Proceder de otro sector de actividad.
- Carecer de título oficial de enseñanza obligatoria, de título de Formación Profesional o de certificado de profesionalidad.

4.7.1.6.3.3. Incentivos a la contratación

Reducción durante un periodo máximo de doce meses de la cuota empresarial a la Seguridad Social del 100% si el contrato se realiza por empresas cuya plantilla sea inferior a 250 trabajadores, o del 75% si la empresa tiene una plantilla igual o superior a 250 trabajadores. Dicho incentivo podrá ser prorrogado por otros doce meses, siempre

que el trabajador continúe compatibilizando el empleo con la formación, o la haya cursado en los seis meses previos a la finalización del periodo de los doce primeros meses.

4.7.1.6.3.4. Normativa por la que se rige

- Ley 11/2013, de 26 de julio.
- Ley 43/2006, de 29 de diciembre.
- Real Decreto-Ley 16/2013, de 20 de diciembre.

4.7.1.6.4. Contrato indefinido para jóvenes contratados por microempresas o empresarios en régimen de autónomos

Para poder llevar a cabo este tipo de contrato, el joven deberá encontrarse en situación de desempleo, inscrito en la oficina de empleo, ser menor de 30 años o de 35 años si tiene reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%.

4.7.1.6.4.1. Requisitos

Para poder acceder a este tipo de incentivos la empresa deberá reunir los siguientes requisitos:

- Ser empresas con una plantilla igual o inferior a nueve trabajadores.
- No haber tenido vínculo laboral anterior con el trabajador.
- No haber celebrado con anterioridad otro contrato de estas características, salvo que el contrato se extinguiese por causa no imputable al empresario.
- Mantener contratado al trabajador al menos durante dieciocho meses.

No se aplicará este tipo de contrato en los siguientes supuestos:

- Cuando el contrato se concierte con arreglo al artículo 4 de la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (indefinido de apoyo a los emprendedores).
- Cuando el contrato sea para realizar trabajos fijos discontinuos y cuando se trate de contratos indefinidos incluidos en el artículo 2 de la Ley 43/2006, de 29 de

diciembre (de personas con discapacidad, víctimas de violencia de género, doméstica y del terrorismo, así como personas en riesgo de exclusión social).

4.7.1.6.4.2. Incentivos a la contratación

Reducción de la cuota empresarial a la Seguridad Social por contingencias comunes del 100 por cien durante doce meses de contrato.

4.7.1.6.4.3. Normativa por la que se rige

- Ley 11/2013, de 26 de julio.
- Ley 43/2006, de 29 de diciembre.

4.7.1.6.5. Contrato indefinido para trabajadores procedentes de una empresa de trabajo temporal (ETT) con contrato de primer empleo joven, con contrato para la formación y el aprendizaje o con contrato en prácticas

Para acceder a este tipo de contratación es necesario, por un lado, proceder de una empresa de trabajo temporal con contrato de primer empleo joven, habiendo transcurrido tres meses desde su celebración, y, por otro, ser trabajador de una empresa de trabajo temporal con contrato en prácticas y puesto a disposición de una empresa usuaria.

4.7.1.6.5.1. Incentivos a la contratación

- Bonificación de la cuota empresarial a la Seguridad Social de 500 euros anuales durante tres años. En el caso de mujeres, dicha bonificación será de 700 euros por año.
- En el supuesto de contrato procedente de un contrato para la formación y el aprendizaje se tendrá derecho a una reducción de la cuota empresarial a la Seguridad Social de 1.500 euros al año durante tres años. En el caso de mujeres dicha reducción será de 1.800 euros anuales.
- En el supuesto de contrato procedente de un contrato en prácticas se tendrá derecho a una bonificación de la cuota empresarial a la Seguridad Social de 500 euros/año durante tres años, aunque en el caso de que la contratación sea de una mujer, dicha bonificación se convertirá en 700 euros al año.

4.8. Políticas pasivas de empleo

Las políticas pasivas de empleo podrían denominarse como un conglomerado de acciones dirigidas a subsanar o compensar la situación económica de aquellas personas que están desempleadas. Estas abarcan el conjunto de prestaciones económicas que aseguren rentas mínimas de carácter temporal, que serán detalladas más adelante. Las prestaciones por desempleo son una de las diversas ayudas económicas ubicadas dentro de las políticas pasivas de empleo, a fin de garantizar una renta mínima a los hogares. Cabe destacar la diferencia entre prestaciones por desempleo y salario social o renta mínima, siendo las primeras administradas por organismos asignados a los ministerios encargados de la gestión del mercado laboral; mientras que las segundas forman parte de las políticas pasivas contra la exclusión social (Pérez, 2010). En ambos casos, políticas activas de empleo y pasivas, se trata de medidas que persiguen el equilibrio del mercado laboral y el equilibrio económico en los hogares.

4.8.1. Objetivos de las políticas pasivas de empleo

Las políticas pasivas tienen como objetivo general el mantenimiento de la renta de aquellas personas que han perdido su empleo. Estas abarcan gran variedad de prestaciones para lograr dicho objetivo, combinándose con el objetivo de la inserción laboral de los trabajadores y complementándose con acciones que estimulan la búsqueda de empleo.

4.8.2. Líneas de actuación

Las políticas pasivas, como se viene diciendo, se componen de un conjunto de prestaciones para hacer frente al desempleo, tales como:

Prestaciones de tipo contributivo, que exigen una cotización previa.

Prestaciones de tipo asistencial: según la situación de necesidad de la persona desempleada, la cual no tiene acceso a la prestación contributiva o la ha agotado.

Rentas activas de inserción, cuya finalidad es la integración laboral de las personas desempleadas durante largo tiempo (parados de larga duración), garantizando así unos ingresos mínimos para la cobertura de las necesidades básicas.

Jubilaciones anticipadas.

4.9. Diferencias entre políticas activas de empleo y políticas pasivas de empleo

En cuanto a las políticas activas, se trata de acciones de carácter anticipatorio a la situación de desempleo, que intentan por tanto prever y adelantarse a dicha situación, frente a las políticas pasivas de empleo, las cuales abarcan medidas compensatorias ante la pérdida del puesto de trabajo y la escasez de recursos, cuyo fin es, como ya se ha dicho, asegurar unos ingresos básicos con los que ofrecer cierto equilibrio económico a los hogares.

Se puede decir que otra diferencia existente entre ambas es que las políticas activas de empleo (PAE) son intervenciones directas desde el gobierno en el mercado laboral, dirigidas a incentivar el empleo, mientras que las políticas pasivas de empleo (PPE) se orientan al sostenimiento de la renta de las personas desempleadas. Estas, a diferencia de las PAE, se enfrentan a los efectos del desempleo y no a sus posibles causas. Por otro lado, las PAE van dirigidas a todo el colectivo en edad de trabajar, sin embargo, las PPE se dirigen a desempleados y prejubilados.

Según los criterios establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la diferencia principal entre políticas activas de empleo y políticas pasivas de empleo reside en el carácter económico y presupuestario de ambas, siendo las PAE un gasto cuyo destino es fomentar que las personas encuentren empleo, mientras que las PPE son un gasto que se destina al mantenimiento de una renta.

Como elemento dinamizador dentro de las políticas activas de empleo, podemos considerar algunas medidas activadoras de la inserción laboral, que, a modo de estímulo y mediante diversos tipos de bonificación, alienten e induzcan a la creación de empleo y al sostenimiento del empleo mediante diversos tipos de incentivos económicos para el ámbito empresarial.

CAPÍTULO 5

B.5. LAS ORGANIZACIONES SOCIALES Y LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL: UNA ALTERNATIVA AL SISTEMA ESCOLAR REGLADO PARA JÓVENES CON FRACASO ESCOLAR EXTREMO

5.1. El tercer sector en España

No resulta fácil encontrar una definición del tercer sector, puesto que no existe unanimidad al respecto, de manera especial si se trata de instaurar las pautas o criterios para la inclusión o exclusión de determinadas organizaciones.

De manera simple y sintetizada, podemos decir que se ha venido entendiendo como toda organización que no pertenece al sector público (primer sector), ni tampoco al sector lucrativo (segundo sector). Para los diferentes autores que han venido reflexionando al respecto continúa resultando complicado consensuar una determinada definición, dada la diversidad existente en los modos de percibir e interpretar conceptos tales como tercer sector, economía social, sector no lucrativo, tercer sector de acción social..., de ahí la complejidad y dificultades para haber acordado una denominación común.

La diversidad conceptual, por tanto, fue configurando dos orientaciones bien distintas: por un lado, la orientación de la economía social, asociada a la tradición europea continental, en la que prevalece la dimensión democrática de las organizaciones, y, por otra parte, el planteamiento del sector no lucrativo, de tradición anglosajona, que antepone la no distribución de beneficios y la trascendencia y peso del voluntariado.

De este modo, la no lucratividad de las organizaciones puede concebirse desde dos ópticas diferentes:

- Desde la óptica que se considera sin fines o sin ánimo de lucro (**not for profit organizations**), y, por tanto, la prestación de servicios a sus socios o a la sociedad está por encima del lucro.
- Desde la perspectiva de no distribución de beneficios o no obtención de ganancias, por la cual las entidades tendrán un carácter no lucrativo (**non-profit organizations**) cuando en virtud de sus normas estatutarias no les esté permitida la distribución de los beneficios obtenidos entre sus propietarios ni sus gestores o representantes (Anuario Tercer Sector, 2012).

A partir del enfoque de la economía social, cuyo origen está vinculado al CIRIEC (Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa), el tercer sector se concibe como aquel que abarca un conglomerado de organizaciones que no pertenecen al sector público, con un tipo de gestión y de funcionamiento democráticos, donde existen igualdad de obligaciones y derechos para sus socios, donde se lleva a cabo un régimen especial de propiedad y distribución de las ganancias, utilizando los excedentes del ejercicio económico tanto para el desarrollo de la entidad como para la mejora de los servicios que presta a sus socios y a la sociedad (Anuario Tercer Sector, 2012).

Desde esta perspectiva, las entidades de la economía social suponen una respuesta social a los límites del capitalismo para generar bienestar social e igualdad, concibiendo el tercer sector como el ámbito donde tienen cabida las organizaciones not for profit y las organizaciones non-profit.

También la Comisión Europea encuadra a este conjunto de organizaciones de economía social, diferenciándolas de las empresas de capital y definiéndolas como aquellas organizaciones donde prevalece la persona y el objeto social sobre el capital, así como su control democrático, conjunción de los intereses de sus miembros con el interés general, fomento de la solidaridad, la responsabilidad, su implicación libre y voluntaria y su autonomía e independencia de los poderes públicos. Por su parte, también la Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES) interpreta por economía social toda actividad económica que interviene en el mercado o en la sociedad, que indistintamente de su figura jurídica incluye una serie de principios tales como estructura democrática, poner a la persona por encima del capital, un tipo de propiedad de tipo horizontal, distribución de los beneficios con sentido colectivo, solidaridad y que es impulsora de cohesión social (CEPES, 2013).

De este modo, se podría decir que la economía social incluye dos grupos o dos tipos de entidades u organizaciones:

1. Las definidas como productores privados, no de mercado, al servicio de los hogares, no lucrativas, que nada tienen que ver con la administración pública, que llevan adelante una actividad productiva, pero que sus principales ingresos o

recursos no provienen de la venta de bienes o servicios, es decir, se trata de entidades cuya actividad no es lucrativa, formadas generalmente por asociaciones y fundaciones.

2. Aquellas entidades sin finalidad de llevar adelante ningún tipo de actividad productiva para la venta de bienes o servicios, sino que su finalidad y cometido es la defensa de derechos, la reivindicación y representación, formadas también por fundaciones y asociaciones.

Generalmente, quedarían al margen de este tipo de entidades las sociedades laborales, las cooperativas, las sociedades mercantiles, las mutualidades, así como las fundaciones y asociaciones cuyos recursos procedan de ventas, a pesar de que en ellas no se distribuyan beneficios.

Por su parte, el Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia formuló también su descripción, definiéndolo como el conjunto de iniciativas de la sociedad civil con independencia y autonomía de gestión, de naturaleza no lucrativa y generalmente voluntaria, cuya actividad está orientada a la intervención social, teniendo por finalidad la mejora del entorno social desde ámbitos muy variados, desarrollando su actividad en un territorio concreto (Libro Blanco del Tercer Sector de Bizkaia, 2009).

Las organizaciones del tercer sector social son constitutivamente expresión organizada de la solidaridad de la ciudadanía y se sostienen, al menos en parte, sobre su aportación voluntaria (con independencia de que las organizaciones cuenten con personal remunerado para el desempeño de su labor y/o con la implicación de personas voluntarias, esta vertiente entraña sutilezas más difíciles de identificar).

A pesar de que con frecuencia suelen confundirse, es preciso distinguir un subsector particular dentro del tercer sector, que ha venido designándose *tercer sector social* o de acción social, el cual cuenta con su propio peso específico, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, dentro del grupo que componen las organizaciones del sector. Estas organizaciones del tercer sector social que constituyen una forma clara y concreta de entender y expresar la solidaridad ciudadana y se valen, al menos en parte, de aportaciones voluntarias, tanto dinerarias como de recursos humanos, se diferencian del resto del sector porque sus acciones están destinadas específicamente hacia colectivos en riesgo o situación de exclusión, con la finalidad de prevenir o paliar procesos de

exclusión, a la vez que de fomentar e impulsar itinerarios y procesos de implicación ciudadana y de inclusión social desde diferentes ámbitos de actuación.

Otra organización que se ocupó en su día de elaborar una definición del tercer sector fue la Plataforma de ONG de Acción Social (POAS), incorporándola también en su Plan Estratégico de 2006-2011 y manteniéndola en su último Plan 2013-2016, donde se define como “el ámbito formado por entidades privadas de carácter voluntario y sin ánimo de lucro, que, surgidas de la libre iniciativa ciudadana, funcionan de forma autónoma y solidaria, tratando, por medio de acciones de interés general, de impulsar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos sociales, de lograr la cohesión y la inclusión social en todas sus dimensiones y de evitar que determinados colectivos sociales queden excluidos de unos niveles suficientes de bienestar” (POAS, 2013, p. 12), definición que posteriormente fue asumida por la Fundación Luis Vives.

Cabe destacar la distinción por tanto entre tercer sector y tercer sector social, ya que este último se distingue del primero porque la finalidad de sus organizaciones es un tipo de intervención social orientada primordialmente a colectivos más desfavorecidos, en situación de dependencia y exclusión social, como se ha dicho anteriormente, compromiso que conlleva no solo la implicación en las necesidades de las personas sino también con el territorio, lo que las convierte en organizaciones arraigadas e insertadas en la realidad concreta donde se encuentran, implicadas de manera sinérgica con el resto de instituciones.

5.2. Surgimiento y evolución histórica de las organizaciones no gubernamentales en España

La denominación de este tipo de organizaciones aparece como tal en el año 1945 con la aprobación de la Carta Fundacional de la Organización de las Naciones Unidas, en la cual se recoge en su artículo 71 que el Consejo Económico y Social tendrá facultad para hacer consultas a aquellas Organizaciones No Gubernamentales relacionadas con cuestiones de su incumbencia.

Previamente a la aparición de las organizaciones surgidas a mediados del siglo XX y que citaremos posteriormente dado el papel crucial que socialmente han tenido a lo largo de su historia, destacamos una institución que, si bien debido a sus acuerdos gubernamentales no parece quedar muy clara su condición de ONG, se puede considerar como la institución humanitaria española que a lo largo de sus 150 años se ha venido

ocupando de múltiples acciones humanitarias dentro y fuera de nuestras fronteras; nos referimos a la Cruz Roja Española.

Dicha entidad, cuya creación tuvo lugar en el año 1864, fue organizada bajo la protección de la Orden hospitalaria de San Juan de Jerusalén, siendo declarada desde entonces como “sociedad de utilidad pública”. En un primer momento, de acuerdo a sus principios, centró su actividad en intervenciones de tipo humanitario en el conflicto armado, por lo que en el año 1870 prestó por vez primera ayuda humanitaria en la guerra franco-prusiana y dos años más tarde en la tercera guerra carlista (Cruz Roja Española [Canal Conócenos], 2014).

De esta organización española se puede destacar su evolución y adaptación a las necesidades surgidas desde su nacimiento hasta nuestros días, pues si bien hasta mediados del siglo XX su labor fundamental se centró en la prestación de ayuda humanitaria en diferentes conflictos bélicos, en la década de los setenta, ampliando sus horizontes, inició nuevos tipos de prestaciones, como, por ejemplo, la red de puestos de primeros auxilios en las carreteras de nuestro país, como respuesta ante el incremento de las comunicaciones por carretera y con ello del aumento de los accidentes de tráfico. A la vez la institución inicia también acciones de socorro en el mar a través de la Cruz Roja del Mar.

Fue sobre todo en la década de los ochenta cuando comenzó la puesta en funcionamiento de nuevos servicios y acciones que supusieron un giro fundamental para la organización, de tal modo que en 1985 comienza una intensa y trascendental reorganización y democratización que traería consigo, entre otras cosas, su implicación en nuevos ámbitos de actuación, así como una mayor participación del voluntariado, sentando las bases para que en la década de los noventa se produjese la modernización que tuvo lugar, haciendo posible su adaptación a los nuevos desafíos que la sociedad le planteaba, dando así respuesta a las necesidades de colectivos vulnerables e incrementando sus programas internacionales desde unas estructuras modernas y democráticas.

Cabe destacar que posteriormente, a nivel internacional, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) han estado presentes en los asuntos internacionales desde la segunda mitad del siglo XIX, aunque una buena parte de las ONGD (ONG de Desarrollo) de ayuda al llamado Tercer Mundo, con sede actual en España, nacieron

entre finales de los años 80 y principios de los 90 del siglo XX, de tal modo que el auge de la creación de este tipo de organizaciones sociales se centra entre los años 1986 y 1995, años en los que llegaron a crearse el 57% de las ONG de Desarrollo y el 42,4% de las ONG de acción social, aunque es preciso destacar que ya varias décadas antes surgieron algunas organizaciones de importante trayectoria y trascendencia; así, por ejemplo, en el año 1942 nace Cáritas Española (aunque existía ya en otros países desde 1897, siendo su primera sede Friburgo, Alemania), cuya acción social comienza a extenderse a nivel internacional. Dicha entidad lleva a cabo un extenso programa de actividades de asistencia y de promoción social, involucrándose en la solución de problemas de diversa índole tras la segunda guerra mundial, entre los que destaca en aquella época el trabajo de sensibilización llevado a cabo para que 20.000 niños abandonados en Austria y en Alemania fuesen acogidos. Fue en los años cincuenta cuando esta organización de la Iglesia católica pondría los cimientos para su posterior desarrollo, de tal modo que en 1957 planifica su acción social mediante la creación de la Sección Social. Posteriormente, a partir del año 1961, tras redactar el Plan CCB (Comunicación Cristiana de Bienes), se creó el primer Plan de Acción contra la Pobreza, llegando a introducir en España a lo largo de los años sucesivos los métodos de desarrollo comunitario en zonas pobres y carentes de recursos, organizando todo tipo de cursos para incrementar la formación en diferentes oficios, facilitando con ello la inserción laboral de colectivos más desprotegidos. Fue a finales de los años 70 y comienzo de los 80 cuando Cáritas, teniendo conciencia de la situación de pobreza y de falta de empleo de los colectivos más desfavorecidos, instituyó como programa preeminente dentro de la diversidad de sus acciones la cuestión del paro y las marginaciones emergentes (Cáritas Diocesana de Zaragoza, 2012).

En las décadas de los años 50 y 60 surgen también otras organizaciones con proyección internacional, como, por ejemplo, Intermón en el año 1956, Medicus Mundi en 1963 y Manos Unidas en 1969, entre otras, aunque fue a partir de la década de los ochenta cuando nacieron la inmensa mayoría de las organizaciones de desarrollo y de acción social creadas en España, creándose desde entonces hasta la fecha unas 120.000 organizaciones aproximadamente, entre asociaciones y fundaciones, según las fuentes consultadas⁶⁹.

⁶⁹ Anuario del Tercer Sector de Acción Social, Registro Nacional de Asociaciones y Ministerio del Interior.

5.3. Algunos rasgos característicos de las organizaciones sociales que trabajan por la inserción sociolaboral

- Opción por los colectivos con especiales dificultades de inserción laboral.
- Centralidad de la persona, considerando a cada una como única.
- Concepción global de la persona, que hace que diseñen todas sus acciones con un enfoque integral y globalizador, es decir, atendiendo a las diversas áreas de los beneficiarios.
- Apuesta por la acción preventiva, por lo que parte de sus acciones se orientan a actuar sobre las causas generadoras de la exclusión y la defensa de los derechos humanos.
- Visión estratégica presente de manera transversal en todas sus acciones, desde la planificación de proyectos hasta la ejecución de los mismos, estructuras organizativas y metodología.
- Opción por la promoción de las personas, sin olvidar cuando es preciso la atención a otras necesidades básicas de los destinatarios de su acción.
- Apuesta por la innovación y el emprendimiento.
- Entienden el empleo no solo como un derecho, sino también como un camino de integración y socialización.
- Confianza en la capacidad de inserción de cada persona.
- Capacidad para conectar con el mundo empresarial e involucrarlo en sus proyectos de inserción laboral.
- Agilidad y flexibilidad para adaptar su oferta formativa a las demandas del mercado.
- Capacidad de observación y de análisis para responder estratégicamente a los retos que la inserción laboral de los destinatarios plantea en cada momento.
- Establecimiento de itinerarios de formación mediante un enfoque integral e integrador.
- Establecimiento de equipos multiprofesionales, dotados principalmente de profesionales del Trabajo Social y del ámbito educativo.
- Trabajo en Red y capacidad para establecer sinergias con personas y entidades que puedan coadyuvar en su labor.

5.4. Metodología de intervención: un tipo de metodología orientada a la enseñanza y el aprendizaje

Al hablar de metodología de intervención nos referimos al conjunto de métodos o procedimientos utilizados de cara a alcanzar los objetivos establecidos en las entidades que nos ocupan, es decir, la consecución de la formación e inserción sociolaboral de los destinatarios, teniendo en cuenta que una de las características comunes a ellos es la desmotivación y dificultad para el aprendizaje, por lo que dicha metodología implica un enfoque estratégico de manera transversal.

Será clarificador, para profundizar y comprender en su más amplio sentido aquellas estrategias metodológicas utilizadas por las organizaciones sociales, considerar y definir los conceptos de metodología y de estrategia.

La palabra *método* proviene del latín *métodos*, también de origen griego, que significa ‘meta’, y *odos* (‘camino’), lo cual significa ‘el camino para llegar a una meta o fin determinado’. Trasladado al ámbito educativo o de enseñanza-aprendizaje, podría definirse como el camino o conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas para llevar a buen término la acción educativa y, como es en el caso que nos ocupa, la inserción social y laboral de los destinatarios.

En cuanto al concepto *estrategia*, dicho término es también de origen griego, referido al arte del general en la guerra y procedente de la fusión de las palabras *stratos* (‘ejército’) y *agein* (‘conducir, guiar’). Digamos pues que se trata del arte de dirigir operaciones militares o habilidad para dirigir. Cabe destacar que el concepto de estrategia como tal no dispone de una definición que haya sido aceptada o consensuada de manera universal, siendo objeto, por tanto, de varias definiciones. Así, podemos citar a diferentes autores, tales como Newman (1944), Chandler y Kenneth (1962), Ansoff (1976), Tabatorny y Jarniu (1975) y Halten (1987), entre otros, que no solo intentan definir el concepto de dicho término sino que lo traducen aplicándolo al mundo de la empresa, del mercado y de la dirección estratégica empresarial, siendo introducido en el ámbito económico y académico por Newman y Morgerstern en el año 1944.

Desde esta perspectiva, a partir del análisis de diferentes concepciones y aportaciones, respecto al ámbito que nos ocupa, el educativo, se podría definir como la manera de conseguir una meta determinada de forma competitiva mediante la planificación de

objetivos y acciones y la puesta en funcionamiento de un conjunto de métodos y técnicas que hagan posible una mayor eficiencia en la consecución de los objetivos planificados. Esta definición trasladada al ámbito que nos ocupa, la formación e inserción de los jóvenes en riesgo de exclusión social, se podría explicar como el conjunto de las acciones, procedimientos y técnicas empleados por los profesionales (profesores, educadores, monitores de taller e insertores laborales) en el trabajo con el alumnado, de cara a conseguir los objetivos de formación e inserción sociolaboral planificados.

Se puede decir que toda metodología orientada a la enseñanza-aprendizaje está mediatizada por el concepto que el profesor tenga de ello, de qué entienda por aprendizaje y de su concepción sobre cómo aprenden las personas, siendo estos conceptos del docente –en ocasiones adquiridos inconscientemente– los que definirán el papel que jugará con el alumnado, en el sentido de que un profesor que piense que aprender significa que el alumno aprenda de manera memorística y reproduzca lo aprendido de forma mimética y sin sentido crítico, estaría utilizando una metodología bien distinta a la del docente que conciba el aprendizaje como la manera de construir ideas mediante las cuales poder analizar y comprender mejor la realidad en las diferentes situaciones y contextos en los que pueda encontrarse.

Por otro lado, no sería acertado ni riguroso por nuestra parte dar por sentado que la metodología incluye exclusivamente un conjunto de métodos sin considerar otros elementos que pueden condicionarla y que tienen que ver no solo con la manera de enseñar, sino también con otros aspectos ligados a ella, tales como objetivos, contenidos, evaluación y recursos y aspectos relacionados con el currículum, de forma que las decisiones que frente a estos aspectos se tomen influyen igualmente en lo específicamente metodológico.

Cuando hacemos referencia a enseñanza, nos referimos al proceso a través del cual se transmiten, comunican o transfieren por determinados medios conocimientos sobre una materia. En cuanto a los métodos de enseñanza, digamos que se apoyan sobre las diferentes teorías del proceso de aprendizaje y que su eficacia ha sido estudiada por la pedagogía moderna.

Entre las distintas teorías que han abordado la enseñanza-aprendizaje, destaca la teoría psicológica, dejando constancia de que la base primordial de todo proceso de

enseñanza-aprendizaje se encuentra representada por la relación que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca, siendo el sujeto que enseña el encargado de provocar dicho estímulo, con el objetivo de conseguir la respuesta del individuo que aprende. Dicha teoría deja clara la importancia de la motivación como principio fundamental del proceso de enseñanza, consistente en estimular a un sujeto para que este ponga en funcionamiento sus capacidades. Podemos decir que en la actualidad la enseñanza en todas sus vertientes está dirigida a la disminución de la teoría y la potenciación de la práctica.

Los paradigmas de enseñanza-aprendizaje se han modificado desde las últimas décadas, siendo transformados de manera importante y significativa, dando paso a modelos educativos centrados en el aprendizaje más que en la enseñanza, que conllevan que el profesorado no se centre tanto en la exposición de conocimientos sino en monitorizar el aprendizaje de los alumnos. Esto implica que también el alumnado deje de ser receptor de la enseñanza, pasando a ser un sujeto participativo, crítico y protagonista de su propio aprendizaje.

En cuanto al tipo de aprendizaje en el contexto de una formación compensadora, orientada a subsanar déficits formativos, caben distintas alternativas metodológicas, aunque ninguna de ellas podrá garantizar que el proceso pueda desarrollarse de manera lineal y sin vicisitudes, aunque es cierto que “una metodología basada en la actividad del alumno, donde los planteamientos abstractos tengan relación con aspectos manipulativos concretos, un planteamiento colaborativo donde cada uno pueda integrarse en el resultado final en función de sus capacidades, un planteamiento de trabajo basado en el descubrimiento que favorezca el pensamiento divergente y la formulación de hipótesis explicativas de la realidad, un desarrollo metodológico basado en talleres polivalentes e integrados, dará mejores resultados que otros que no contemplen esos principios” (García y Moreno, 2008, p. 6). De lo que se trata es de que la educación ayude a comprender el mundo para poder transformarlo democráticamente, siendo este el sentido de “educar para la vida, en la vida misma” (Gimeno, 2005, p. 27). A este respecto “el itinerario de inserción o integración tiene un desarrollo con secuencias que tratan de asegurar el desarrollo personal de los protagonistas, que van adquiriendo una capacitación y una ampliación de su conciencia personal y social” (Navarro et al., 2001, p. 50).

Según los expertos en este tipo de cuestiones, no existe una metodología única que podamos considerar como la mejor opción, sino diferentes opciones metodológicas que se adecuen a la diversidad de realidades y procesos por los que tenga que transitar el alumnado en lo que respecta a sus aprendizajes (García y Moreno, 2008). Sin embargo sí que existen opciones o líneas metodológicas que son más apropiadas a la hora de llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje compensadora, la cual, según los citados autores, debería tener en cuenta algunos fundamentos metodológicos.

5.5. Fundamentos metodológicos a tener en cuenta para una educación compensadora de la desventaja educativa

- Participación y acción

Se trata de que el alumnado se implique de manera activa en su propio aprendizaje, razón por la que la adquisición de conocimientos debe apoyarse en la actividad, la cual da la oportunidad de poner en juego los conocimientos adquiridos mediante la resolución de tareas y situaciones concretas que le permitan aprender y alcanzar objetivos acordes con sus posibilidades. Para ello debe desarrollarse una actitud proactiva “ya que si queremos cambiar el sentimiento de pasividad de nuestros alumnos, debemos hacer que se sientan partícipes de su propio aprendizaje a partir de las actividades que desarrollan” (García y Moreno, 2008, p. 7). Esto conlleva que las actividades se le planteen al alumnado de tal modo que no las viva como un desafío al que no pueda responder, sino que descubra que es capaz de llevarlas a cabo.

- Funcionalidad

Partiendo de la premisa de que “se aprende lo que se hace”, es de vital importancia de cara al aprendizaje que este sea significativo, vinculándolo a la vida misma, de tal manera que el alumno sienta la necesidad de aprender, dada la utilidad de lo que aprende, no solo para el futuro sino para el momento presente, razón por la cual deseará investigar, aprender y saber más para poder resolver interrogantes y situaciones. “Esto significa unir el aprendizaje a tareas concretas, a productos terminados y manipulables” (García y Moreno, 2008, p. 7).

- Motivación y autoestima

Como se ha comentado en capítulos anteriores y se tendrá oportunidad de comprobar más adelante, algunas de las particularidades del alumnado que procede de abandono y

fracaso escolar son su escasa motivación por las cuestiones escolares y su baja autoestima, como consecuencia de su historial académico y, en ocasiones, también por su propia biografía y situación familiar, lo que hace que conciba a la escuela como la fuente de sus frustraciones y que sienta por ella un profundo rechazo. Por ello la metodología a utilizar en un nuevo proceso de aprendizaje debe incluir una tarea motivadora, dotada de estrategias facilitadoras del aprendizaje y del logro, partiendo de las necesidades e intereses del alumno, por los que a este le merezca la pena esforzarse por desarrollar determinadas competencias. Este triángulo compuesto por intereses y necesidades, el desarrollo de competencias y un mínimo nivel de logro, constituye la clave del éxito del alumno y por consiguiente la recuperación de la autoestima perdida, la cual es de vital importancia para que las personas puedan enfrentarse a situaciones de aprendizaje con ciertos niveles de éxito (García y Moreno, 2008).

- Aprendizajes significativos y globalizadores

Teniendo en cuenta que tanto los planteamientos de la psicología cognitiva como los del constructivismo dejan constancia probada de la importancia que tiene para la construcción de aprendizajes el partir de los conocimientos previos, así como su interacción entre ellos y su utilidad en la cotidianidad, es de vital importancia que el proceso de enseñanza-aprendizaje engarce además de con los saberes del alumno con otras áreas de tipo afectivo y social, lo cual implica la puesta en marcha de un tipo de metodología creativa y adaptada al perfil del alumnado. Además, el enfoque globalizador hace posible trabajar a partir de proyectos globales en los cuales resulta fundamental la implicación de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje, requiriendo la implicación directa tanto individual como grupal, permitiendo que cada uno se involucre en las tareas en las que pueda tener mayores oportunidades de éxito, recuperando así la motivación por aprender. En definitiva, se trataría de un proceso educativo inclusivo, capaz de englobar e integrar la diversidad, mediante el cual se proporcione un aprendizaje importante, inclusivo y eficiente.

- Interacción

Entendiendo la interacción como favorecedora de la comunicación, del sentido de pertenencia y de compromiso compartido, es preciso considerar como uno de los principios metodológicos más importantes dentro del proyecto educativo la interacción del alumno a diferentes niveles. Por un lado, la interacción profesor-alumnado, a través

de la cual se propicie la autonomía de pensamiento y de acción del alumnado, y que el profesor sepa ponerse a disposición de los jóvenes para ayudarles a hacer sus itinerarios y a recorrer su propio camino de manera adecuada.

Por otro lado, desde la óptica de los resultados que se pueden obtener, también la interacción del alumnado entre sí supone uno de los axiomas metodológicos más poderosos que se deben tener en cuenta dentro del principio de interacción. No cabe duda, además, de la relevancia de la interacción entre iguales, que supone la participación del alumnado en situaciones de aprendizaje creativo junto con otros con los que comparte afinidad de pensamiento, así como claves lingüísticas y emocionales similares. Entre las estrategias capaces de fomentar la interacción entre iguales predominan el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje tutelado, el cual lleva consigo una relación más personalizada, puesto que la tutoría entre iguales requiere que el alumnado tenga ciertos niveles de responsabilidad y de compromiso en la relación de ayuda y de aprendizaje, ya que se trata de estar dispuesto a un tipo de enseñanza guiado de cara a alcanzar un determinado aprendizaje.

- Inclusión

Se entiende esta dentro del entorno educativo como la alternativa pedagógica que fomente y haga posible la participación de todo el alumnado sin dar lugar a ningún tipo de segregación. Entendemos, por tanto, en lo que respecta a aquellos alumnos que fracasan en el sistema educativo y se desligan de él debido a su frustración, que son fundamentales las estrategias destinadas a su inclusión y que recobran una especial importancia, teniendo en cuenta que nos movemos en un espacio “donde el individualismo competitivo, la selección y el logro de estándares constituye el discurso oficial y donde el fracaso escolar de este alumnado es visto como el resultado de la falta de capacidad intelectual, de comportamiento problemático, de defectos lingüísticos o falta de motivación” (García y Moreno, 2008, p. 12). Dichos autores, como expertos en la materia⁷⁰, proponen como alternativa la flexibilidad y la atención a la diversidad a la hora de educar, partiendo de la premisa de que todos cuentan con capacidad para

⁷⁰ García Pérez, J. B. pertenece al Centro de Animación y Documentación Intercultural, Servicio de Atención a la Diversidad, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Murcia (España) y Moreno Garrido, M. es profesor de Educación Secundaria en el Instituto Alquiba, La Alberca (Murcia, España). Ambos han formado parte del equipo de expertos en el área de las necesidades educativas especiales de dicha comunidad, encargado de elaborar el trabajo titulado *Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado*, del que forma parte el documento al que venimos haciendo referencia, titulado *Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa*.

aprender, aunque no se aprenda de manera homogénea, razón por la cual se deben diversificar las acciones, los tiempos y las estrategias metodológicas a emplear. Es decir, se trata de que, incluso teniendo que establecer un currículum común, este sea diverso en el sentido de que contemple la diversidad del alumnado, y “se organizan los aprendizajes desde perspectivas constructivistas, se potencian los puntos fuertes intelectuales de cada individuo para ayudarles a conseguir el éxito, bajo la idea de que el éxito alimenta el éxito” (García y Moreno, 2008, p. 12). Por lo que “es preciso rechazar tendencias homogeneizadoras en estos planteamientos, que por su carácter son excluyentes para aquellos alumnos que presentan un perfil alejado de lo ordinario” (Campillo y Torres, 2008, p. 3).

5.6. Estrategias metodológicas utilizadas por las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión, que provienen de abandono y fracaso escolar: Un modelo de buenas prácticas

En cuanto al concepto de inserción social y profesional, debemos aclarar que este encuentra su origen en las propuestas hechas en el informe Schwartz (1985), en el cual se considera la inserción profesional de los jóvenes como parte de un proceso más amplio de transición a la vida adulta, que se lleva a cabo en unas condiciones históricas y sociales concretas, como también se indicó en su día en el informe de la OCDE sobre los jóvenes en una sociedad en cambio (Coleman y Husen, 1989). Más tarde, con el paso del tiempo, el concepto de inserción sociolaboral se ha utilizado como sinónimo de inserción social y profesional, aunque hay autores que en sentido estricto admiten ciertas diferencias entre profesional y laboral.

Trasladados ambos conceptos al entorno socioeducativo con jóvenes, los dos son empleados para referirse a la inserción profesional y laboral de quienes cuentan con un bajo nivel de formación, así como de aquellos que se encuentran en situación de exclusión o de vulnerabilidad social (Salvá, 2006).

Por otro lado, centrándonos en el concepto de *buena práctica*, cuando este es utilizado en el espacio de la formación profesional, se refiere a una nueva práctica mediante la cual impartir la formación de una manera eficiente (Loos, 2002). Se debe tener en cuenta, además, que en el ámbito de la formación y la inserción sociolaboral dicho concepto ha llegado a divulgarse mediante las políticas de formación y empleo impulsadas por la Unión Europea.

Por nuestra parte, se ha considerado necesario contar para este apartado con los datos aportados por quienes están comprometidos e implicados directamente desde hace años en la inserción sociolaboral de los jóvenes con especiales dificultades de inserción⁷¹ y, por tanto, pueden trasladarnos, a partir de la praxis diaria, con realismo y objetividad, la información necesaria para poder analizar los elementos que configuran su quehacer y sus buenas prácticas contrastadas.

Las organizaciones citadas, tras los años, la mayoría de ellas con dos o tres décadas de trabajo en el ámbito de la inserción social y laboral de la población juvenil con especiales dificultades para su inserción, han generado y consolidado un “hacer propio” lo suficientemente contrastado, que afecta o influye en todas las actividades, basado en unos principios de buenas prácticas para la intervención con jóvenes en desventaja social y que son los que guían su labor cotidiana, en algunos casos contando con tal reconocimiento social que las ha hecho merecedoras de distintos premios y distinciones⁷².

⁷¹ Cáritas Española (memoria 2013), apartado de inserción sociolaboral para jóvenes en exclusión; Red Canaria de Entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral Anagos, que engloba a doce entidades del archipiélago canario dedicadas a la inserción sociolaboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social, la mayoría de ellas dedicando buena parte de sus proyectos al colectivo de jóvenes (memoria 2013); Asociación Norte Joven de Madrid (memoria 2013 y publicación del año 2011 sobre la conmemoración de sus 25 años de trayectoria, titulada *Las claves de la inserción*), (2011); Fundación Proyecto Don Bosco (memorias años 2010, 2011 y 2012); Fundación Adsis, (memoria 2013); resultados del proyecto de inserción sociolaboral para jóvenes, llevado a cabo por Cáritas, Cruz Roja y Fundación Secretariado Gitano, (año 2013). En toda la documentación analizada de cada organización se han estudiado planes estratégicos, objetivos, acciones, metodología de intervención utilizada y resultados obtenidos de los proyectos de formación e inserción sociolaboral dirigidos a jóvenes en riesgo o situación de exclusión social. Consideramos que la documentación citada es lo suficientemente representativa de aquellas organizaciones o entidades sociales que trabajan por la formación e inserción sociolaboral de los jóvenes con especiales carencias y dificultades para insertarse, en su mayoría provenientes de abandono y fracaso escolar. En todas las entidades citadas existe una metodología de intervención similar que parece estar ya consolidada después de varias décadas de trabajo de todas ellas en este ámbito, si bien existen matices diferenciadores propios de la idiosincrasia de cada organización.

⁷² Algunas de las organizaciones citadas cuentan con diferentes premios y distinciones a su labor, entre los que se destacan algunos: Asociación Norte Joven, Madrid: Premio a la Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura (1991), Premio Reina Sofía (2009), Mención de Honor en el Premio Miguel Hernández otorgado por el Ministerio de Educación (2010), selección de su metodología en la categoría Good Practice en el Premio Internacional de Buenas Prácticas, promovido por Naciones Unidas (Dubai, 2010); todos ellos forman parte de los 24 premios o distinciones de diversa índole recibidos desde el año 1990 como reconocimiento a su labor y buen saber hacer. Fundación Adsis cuenta con diversos premios, entre los que citamos algunos: Premio Utopía de la Diputación Foral de Bizkaia, Centro de Día Bestalde (1996), Premio Joven Canarias, otorgado al Centro de Día Atajo (2006), Premio Estatal al Voluntariado Social (2009), Premio Antonio Menchaca a la Solidaridad (2010), Premio Mahou-San

Cabe destacar que las acciones llevadas a cabo para la inserción sociolaboral están orientadas a la adquisición de competencias y habilidades para la mejora de la empleabilidad, así como del desarrollo personal, teniendo en cuenta las demandas del entorno laboral, motivo por el que se engloban diferentes áreas de intervención: formativa, personal y laboral, configurando de este modo un itinerario formativo que permita alcanzar los objetivos de inserción establecidos a través de las distintas acciones llevadas a cabo, utilizando para ello diversas estrategias metodológicas que configuran su quehacer cotidiano.

5.6.1. Áreas de intervención

5.6.1.1. Área formativa

- Formación académica. Por lo general, como ya se ha venido haciendo referencia, un alto porcentaje de los beneficiarios de este tipo de proyectos llegan al centro tras abandonar los estudios, en el mejor de los casos tras alcanzar 4º curso de la enseñanza secundaria, tras obtener la correspondiente titulación o sin haberla obtenido, mayoritariamente habiendo abandonado en los primeros cursos de la enseñanza secundaria y sin ningún tipo de titulación, tras varias repeticiones de curso y a pesar de ello con importantes carencias formativas, además de un manifiesto rechazo a cuanto signifique tener que estudiar, debido a su trayectoria de fracaso escolar; razón por la que es preciso que inicien un proceso formativo a través del cual puedan superar dichas carencias y adquirir los conocimientos suficientes para su desenvolvimiento social y profesional. Se pretende que el alumnado alcance al menos el título de la Enseñanza Secundaria, si bien en algunos casos se consigue que continúen estudiando algún Ciclo Profesional de Grado Medio, reincorporándose al sistema escolar reglado. En algunas de las entidades también se desarrollan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para la cualificación. Que el joven tenga la oportunidad de poder adquirir una educación básica con una metodología adaptada forma parte del proceso que deberá seguir en su camino hacia la integración en el mercado de trabajo y en la sociedad. En este sentido, los centros deben superar el desafío que supone motivar hacia el estudio a alumnos cuyas vivencias escolares previas han sido

Miguel con el apoyo del Ayuntamiento de Madrid para el proyecto orientado al fomento del empleo entre los jóvenes (2013). Fundación Proyecto Don Bosco: Premio Lux et Veritas (2009), Premio Jóvenes (2009).

negativas y les han llevado a pensar que no son capaces de aprender nada nuevo, razón por la que los centros diseñan y desarrollan programaciones curriculares diversas, adaptadas al perfil del alumnado y con las que poder dar respuesta a las circunstancias de cada uno en particular mediante materiales didácticos diseñados para tal fin.

- **Formación profesional.** Se trata de la cualificación y capacitación en un determinado oficio, para lo cual el alumnado se forma en talleres. En algunas de las entidades también se desarrollan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). El tiempo de formación en dichos talleres viene establecido por el tipo de proyecto, pudiendo ser uno o dos años, durante el cual se procura que el alumnado, una vez adquiridos los conocimientos teórico-prácticos necesarios para ello, acuda a realizar las prácticas de empresa, complementando así la formación impartida en el aula-taller. Dichas prácticas no remuneradas tienen un tiempo determinado según el tipo de proyecto y la evolución del alumno y se establecen a través de los correspondientes convenios entre el centro y la empresa, comprometiendo a la empresa no solamente en las prácticas sino también de cara a una posible contratación posterior.
- **Formación complementaria.** Este tipo de formación está orientada al desarrollo personal y social, mediante la adquisición de actitudes y hábitos adecuados, por lo que incluye diversos módulos transversales de normalización psicosocial, entre los que se encuentran habilidades sociolaborales, educación en valores, educación para el crecimiento sociopersonal, educación para la salud, educación ambiental, etc. Todo ello destinado, junto con el resto de la formación, al desarrollo de la empleabilidad, teniendo en cuenta la importancia que el empresariado concede a las siguientes cuestiones desde hace años⁷³:
 - Interés por aprender
 - Habilidades de comunicación
 - Puntualidad
 - Prestar atención durante el trabajo y a las explicaciones sobre el mismo
 - Intentar un proyecto personal
 - Respeto a la autoridad

⁷³ Estudio llevado a cabo con 60 empresas de España, Suecia, Francia y Reino Unido, dentro del marco del programa europeo Leonardo Da Vinci, del que formó parte la Asociación Norte Joven de Madrid (1998).

- Aspecto cuidado
- Polivalencia
- Deseo de promoción personal

5.6.1.2. Área de integración sociolaboral

Las entidades entienden el empleo no solo como un derecho, sino como un camino privilegiado de integración y socialización, constituyendo un instrumento fundamental para la estructuración de las relaciones sociales, así como para la afirmación de la propia identidad como sujetos y ciudadanos, de ahí que la carencia o la precariedad de este tenga consecuencias que trasciendan lo exclusivamente económico (Asociación Norte Joven, 2011), enfoque respaldado por las orientaciones políticas determinadas por el Consejo Europeo en sus objetivos de lucha contra la exclusión social, donde se afirma que “el empleo es la mejor protección contra la exclusión social. A fin de desarrollar un empleo de calidad, conviene desarrollar la capacidad de inserción profesional, en particular gracias a la adquisición de competencias y a la formación permanente... El empleo contribuye de manera determinante a la lucha contra la exclusión” (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 13 de marzo de 2001. 2001/C 82/02). Este tipo de planteamientos arraigado en las organizaciones que trabajan por la inserción de colectivos con especiales dificultades para la inserción, ha hecho que se trabaje a partir del diseño de estrategias pedagógicas específicas y acordes a las capacidades y necesidades de los destinatarios de la formación con las que incrementar y mejorar su empleabilidad, diseñando dispositivos de orientación, asesoramiento y acompañamiento al empleo, prestando además, en caso necesario y con un enfoque integral, atención a otros aspectos educativos, afectivos, e incluso materiales.

5.6.1.3. Área personal

Se trata de propiciar el desarrollo personal a través de acciones de formación específicas y transversales para el crecimiento humano de los destinatarios, potenciando todas sus capacidades, así como las habilidades para la participación, las relaciones sociales y el desenvolvimiento social.

5.6.2. Estrategias metodológicas de los itinerarios de inserción sociolaboral

5.6.2.1. Evaluación psicopedagógica inicial

El trabajo de atención individualizada que caracteriza el proyecto educativo de inserción sociolaboral de este tipo de centros alternativos lleva consigo la evaluación inicial de capacidades y necesidades específicas de cada alumno, que se lleva a cabo durante el proceso de acogida, contando para ello con los instrumentos de evaluación psicopedagógica necesarios con los que poder realizar diagnósticos objetivos y operativos que permitan la elaboración de informes y evaluación inicial, así como el diseño de acciones realistas y acordes al perfil del alumnado.

Profundizando algo más en la importancia e influencia que este tipo de evaluaciones iniciales aporta a la formación e inserción de los alumnos, destacamos algunos de los principales aspectos que se evalúan con el objetivo de orientar las acciones de manera realista y eficiente:

- El nivel de conocimientos instrumentales básicos.
- La capacidad de aprendizaje, cuya finalidad es asegurar el máximo provecho de la oferta formativa.
- Las características de personalidad más básicas.

Teniendo en cuenta el enfoque global e integral desde el que se interviene, la evaluación no finaliza en un tipo de valoración o apreciación inicial, sino que se trata de una evaluación continua que abarca todo el proceso de intervención, cuya finalidad es poder realizar la debida confrontación de logros, carencias, dificultades y puesta en marcha de acciones correctoras y propuestas de mejora.

5.6.2.2. Formación eminentemente práctica y experimental

Se trata de una pedagogía activa, basada principalmente en una estrategia como es aprender haciendo. Por tanto, hablamos de un tipo de aprendizaje eminentemente práctico. El alumno aprende la teoría, que es en lo que más dificultades encuentra, a través de las tareas prácticas que realiza y de su aplicación a la vida real. Esto le permitirá, por un lado, descubrir la utilidad y la importancia que tiene para su vida esa teoría que aprende y a la que posiblemente nunca le haya encontrado sentido, y, por otro, le permite aprenderlo con rapidez, fijarlo en la mente e incorporarlo a los conocimientos que ya posee, puesto que el hecho de haberlo visto plasmado en algo real

y descubrir que es capaz de aprenderlo, refuerza su interés y su deseo por seguir aprendiendo. Esto es fundamental para unos alumnos que están convencidos de que son torpes y de que no son capaces de continuar aprendiendo.

5.6.2.3. Formación en grupos reducidos y heterogéneos

Aunque el tamaño de los grupos está sometido al tipo de proyecto formativo y a la disponibilidad de recursos humanos, la regla general en este tipo de trabajo, según la información aportada por las entidades que se han tomado como referente para este capítulo⁷⁴, es la formación en grupos reducidos, que no superen un número de 12 o 15 alumnos, e incluso si es posible no superior a 10, como forma de que el profesorado pueda impartir un tipo de formación más personalizada y adaptada a las características y evolución de cada alumno, dando respuesta a las demandas de cada uno en particular. El número reducido de alumnos permite también poder tener un mayor conocimiento de cada alumno por parte del profesorado, y entre los propios alumnos, favoreciendo las relaciones interpersonales y otros valores como la amistad y ayuda mutua.

5.6.2.4. Establecimiento de itinerarios de inserción personalizados y flexibles

La inserción laboral es un proceso nada fácil y supone una laboriosa tarea tanto para los profesionales implicados en ello, como, y sobre todo, para los destinatarios, e incluye diferentes fases o etapas donde será preciso poner en juego una serie de herramientas y capacidades, razón por la que las personas con especiales dificultades de inserción, como es el caso que nos ocupa, requieren del suficiente soporte externo, por lo general de tipo institucional. Dado que se trata de un camino a recorrer cuyo horizonte es invertir la situación en la que se hallan, resulta de vital importancia que la decisión sea de motu propio y no forzada, pues será de este modo y no de manera forzada como podrá llevarse a cabo de manera adecuada y culminarse con éxito. Esta decisión es anterior y requisito previo para poder comenzar con garantías un trabajo de inserción, pues se trata de procesos llevados a cabo a través de itinerarios que los protagonistas tienen que asumir, dotados de secuencias que tratan de afianzar y garantizar su desarrollo personal, a la vez que adquieren una capacitación y ampliación de su

⁷⁴ Red Canaria de Entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral Anagos, de la que forman parte doce organizaciones que desde hace varias décadas vienen dedicándose a la inserción social y laboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social; Fundación Adsis; Asociación Norte Joven; Cáritas Española y Fundación Proyecto Don Bosco.

conciencia personal y social, partiendo de la situación singular de cada individuo y retándole a asumir un compromiso consigo mismo y con el grupo (Del Río, 2001).

Dicho itinerario de inserción, a través del cual la persona podrá hacer el camino que le conducirá desde su situación de desventaja, vulnerabilidad o exclusión hasta su integración sociolaboral, comprende las siguientes etapas bien diferenciadas⁷⁵:

- A) Acogida, información y orientación. El objetivo primordial de dicha etapa es la elaboración del correspondiente diagnóstico de cada joven a partir de la detección de necesidades urgentes, capacidades, potencialidades y limitaciones o dificultades, así como de sus inquietudes y deseos, todo ello encaminado a facilitar su empleabilidad.
- B) Pretalleres y talleres de formación ocupacional. Esta etapa se orienta a la realización de acciones educativas y de promoción social, para lo cual se proporcionarán conocimientos y habilidades relacionales esenciales, con el fin de generar una actitud positiva hacia uno mismo, hacia la sociedad y hacia el trabajo. En dicha etapa se trabajan por tanto aspectos socioeducativos tales como la lectoescritura, la expresión, habilidades relacionales y actitudes como puntualidad, respeto, constancia, entre otras.
- C) Formación profesional. Se trata de una fase dentro del itinerario, cuyo objetivo es dotar al alumno de conocimientos y competencias técnicas para el ejercicio de una determinada profesión, por lo que se incluye la práctica. La formación en este tipo de itinerarios dentro del aula es, como ya se ha dicho, fundamentalmente práctica, teniendo en cuenta además que en aquellos proyectos que su naturaleza lo permita, el alumnado se incorpora a las prácticas de empresa.
- D) Empleo protegido. Su finalidad es la de posibilitar el paso entre la formación y el empleo ordinario, razón por la que se utiliza la estrategia de insertar al joven en un ámbito real de trabajo, bien mediante un tipo de empleo protegido –en el sentido de que incluya algún tipo de apoyo especial– o de inserción.

⁷⁵ Si bien todas las entidades incluyen en los itinerarios de inserción diversas fases, se toman como referente las establecidas por Cáritas Española en el estudio realizado sobre jóvenes y empleo, titulado *El reto de la integración laboral. Diagnóstico y propuestas* (2012).

- E) Orientación laboral. En dicha etapa se informa y se forma respecto a las diversas técnicas de búsqueda de empleo, así como sobre aquellos recursos y dispositivos que pueden resultar de utilidad en la consecución de su inserción.
- F) Intermediación laboral y seguimiento. La finalidad de esta sexta y última fase del itinerario es alcanzar un empleo, para lo cual se contactará y negociará con empresas. Los centros suelen contar con un amplio número de empresas colaboradoras que, mediante convenio de colaboración, están comprometidas en la recepción de alumnos en prácticas y/o su contratación, lo que hace más fácil la inserción laboral. En los casos en los que la contratación no es posible llevarla a cabo en estas empresas, el centro junto con el alumno realizará un trabajo de contacto con posibles empresas empleadoras, en ocasiones también mediante la bolsa de trabajo de la que disponen.

Aspecto relevante de este tipo de itinerarios de inserción es el seguimiento que se hace al insertado en el propio puesto de trabajo durante un tiempo variable –a veces varias semanas o meses–, y cuyo objetivo es apoyarle en su periodo de adaptación y en las posibles dificultades de adaptación que pudiesen surgir, garantizando así una inserción real y efectiva sin retrocesos.

Otra característica importante de este tipo de itinerarios es su flexibilidad, ateniéndose a la complejidad del recorrido o del trayecto a seguir por los destinatarios hasta su inserción. Es decir, todas las fases de las que se compone el itinerario no son realidades aisladas ni independientes, sino dinámicas e interrelacionadas, configurando “un conjunto de circuitos interconectados para la inserción, donde las líneas de separación entre las diferentes etapas son muy difusas” (Minguijón et al., 2012, p. 35). Digamos que este prototipo de itinerario, aunque sí que es constante y gradual, no es lineal, puesto que se asemeja a una especie de malla o entramado que va construyéndose progresivamente, haciendo posible que las distintas fases se solapen y entremezclen. Esta flexibilidad y dinamismo permite también que se pueda reformular y reformar en base a las nuevas realidades y situaciones que sus destinatarios planteen.

5.6.2.5. Acompañamiento individualizado

Aspecto clave y estratégico es el seguimiento y acompañamiento personalizado, de tal manera que partiendo de un proyecto común, se diseñe un itinerario para cada uno,

basado en sus capacidades, potencialidades y teniendo en cuenta sus obstáculos y dificultades, de modo que cada cual, a lo largo de su estancia en el centro, pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y trabajar por superar sus limitaciones. Para tal fin, cada alumno es acompañado mediante el frecuente espacio de tutorías, que favorecerán que cada uno pueda diseñar su proyecto o itinerario personal, donde se plantee algún tipo de objetivos y metas de cara al futuro. Para este acompañamiento personalizado resulta imprescindible la guía de un educador, cuya tarea es la de estimular, apoyar, animar, corregir, dinamizar y orientar para que el joven pueda ir alcanzando un nivel de desarrollo y crecimiento personal tal que le permita lograr unas cotas de madurez y autonomía que hagan posible su inserción social y laboral.

Cabe señalar el papel estratégico que juega la tutoría personal que se lleva a cabo de manera asidua, puesto que permite que el joven, junto con el profesional que ejerce de tutor-educador, pueda analizar su evolución, valorando sus progresos, sus éxitos y obstáculos, mientras que el tutor, por su parte, anima, orienta y estimula a la superación personal. Mediante este tipo de acompañamiento es posible conseguir que el joven, que debido a su trayectoria escolar perdió la confianza en sí mismo, se sienta particularmente reconocido y valorado, acompañado y apoyado en su nueva trayectoria, provocando en él tal seguridad y motivación que se sienta impulsado a superar sus dificultades y a avanzar en pos de nuevas metas y horizontes.

Las organizaciones consultadas para este capítulo y citadas anteriormente insisten en la importancia de este tipo de acompañamiento socioeducativo como estrategia facilitadora del crecimiento personal, social, educativo y laboral de los jóvenes destinatarios, considerando que con ello se favorece que sean ellos mismos los protagonistas de su proceso de crecimiento.

5.6.2.6. Trabajo en equipo

Dentro de la metodología, este es otro aspecto fundamental que se emplea como estrategia a través de la cual cada miembro se entrenará en la escucha activa, el respeto hacia los demás, el trabajo en coordinación con otros, y en ir adquiriendo de manera práctica conductas asertivas, aprendiendo de las aportaciones de los demás mediante la interacción y las relaciones interpersonales.

Algunos de los centros de referencia tienen como criterio metodológico en la configuración de los grupos o equipos de formación, la heterogeneidad de perfiles de alumnos, con el fin de favorecer la educación en valores tales como la tolerancia y la solidaridad, la capacidad de integración en una sociedad plural y el autocuestionamiento ante la presencia de “otros diferentes”.

Otra de las características metodológicas que también se suele emplear dentro de los grupos es el “modelaje” entre alumnos veteranos y recién llegados, puesto que una de las estrategias utilizadas es la incorporación constante de alumnos a lo largo de todo el año, de tal manera que en una misma aula o taller coinciden alumnos que llevan ya un tiempo de formación con quienes acaban de incorporarse. Esta estrategia posibilita, por un lado, que el centro pueda ofrecer una plaza al joven en el momento en que lo solicita sin que este tenga que esperar, y con ello correr el riesgo incluso de que se desmotive y no vuelva posteriormente, y, por otro lado, aporta otras ventajas, como, por ejemplo, que el alumno veterano asuma el rol de orientar al nuevo compañero en su proceso de integración, sirviéndole también de referente de lo que se puede llegar a aprender, lo cual será un elemento motivador para el recién incorporado. Además, la dinámica de entrada y salida frecuente de alumnos aminora o disminuye la conflictividad grupal, al generarse nuevas alianzas y relaciones y al no eternizarse crisis relacionales o conflictos de convivencia. Estas y otras estrategias pueden ser útiles, según los expertos⁷⁶ en este tipo de intervención, para “potenciar las características positivas del joven con el fin de desplazar o eliminar las negativas, por ejemplo, elevar su autoconcepto y la autoestima, para que el joven sea capaz de alcanzar a través de sus propias potencialidades la autonomía de vida” (Mira et al., 2002, p. 22).

5.6.2.7. Prácticas en un entorno real de trabajo

Con el fin de reforzar la capacitación para el empleo, los centros de formación cuentan con diferentes dispositivos orientados a la formación práctica real, que, dependiendo del tipo de proyecto que se lleve adelante y del perfil de los alumnos, se pondrán en funcionamiento:

⁷⁶ Trabajo realizado por la Fundación Diagrama sobre proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes en situación de exclusión social de la Comunidad de Murcia y Valencia, y factores psicosociales que influyen en la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión, llevado a cabo por el equipo de investigación y desarrollo de programas, el equipo de programas de inserción para jóvenes de la Fundación Diagrama y profesores de la Universidad de Murcia (2002).

- Prácticas de empresa, a través de las cuales se facilita al alumno un contacto con el ámbito del trabajo, a la vez que le permite fortalecer su currículum, siendo esta una fórmula que además permite afianzar y conectar los conocimientos adquiridos previamente en el taller con el mundo laboral. Dichas prácticas aportan también al alumnado, según las organizaciones, una serie de ventajas facilitadoras de su inserción laboral, como, por ejemplo, mayores posibilidades de contratación, puesto que existe la posibilidad –siempre que sea necesario en la empresa y reúna los requisitos para ello– de ser contratado en la misma empresa de prácticas; la posibilidad de familiarizarse con el ámbito laboral, asimilando las normas y criterios de funcionamiento propios de un puesto de trabajo, así como el trabajo en equipo y en coordinación con otros, competencias todas ellas con las que los alumnos pueden aumentar sus posibilidades de emplearse.
- Empresa de inserción como medio de transición hacia el empleo normalizado para personas con especiales obstáculos para ello. Esta es una modalidad que surge en los años 80 bajo diferentes denominaciones en el entorno de la Unión Europea, pues si bien en España y Francia se denominaban empresas de inserción, en Italia cooperativas de solidaridad, en Bélgica empresas de aprendizaje profesional o Business in Community (negocios en comunidad) en Reino Unido, en todas era común el objetivo de insertar en el mercado de trabajo a colectivos con especiales problemas para ello. Dichas empresas son tuteladas en España en la actualidad por organizaciones sociales, disponiendo de una ley específica (Ley 44/2007)⁷⁷, en la que quedan definidas como empresas cuyo objeto social es la integración y formación sociolaboral de personas en situación de exclusión social, suponiendo un puente hacia el empleo ordinario.

5.6.2.8. Enfoque integral de las acciones

Los proyectos que se llevan adelante para la formación e inserción social y laboral están dotados de un enfoque integral en el sentido de que abordan al unísono tanto la formación teórico-práctica en el aspecto profesional, como la formación académica y la que denominan como complementaria, que incluye educación en valores, habilidades sociales, educación para la salud, respeto al medio ambiente, igualdad de género, etc., a

⁷⁷ Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de empresas de inserción, publicado en el BOE n° 299, de 14 de diciembre de 2007, pg. 51331 a 51339.

la vez que otros aspectos personales, motivacionales, de orientación vocacional y profesional.

Es evidente, según las aportaciones de las diferentes entidades consultadas, que el fin de las diversas estrategias metodológicas empleadas es el aumento de la empleabilidad del alumnado, teniendo en cuenta que el objetivo último es su inserción sociolaboral. Entendiendo dicha empleabilidad como la capacidad de una persona para aclimatarse o acostumbrarse a la oferta de empleo, capacidad que se adquiere a través de una adecuada gestión de las circunstancias y elementos que inciden en la oferta, así como la conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos, formación y aptitudes que la colocan favorablemente ante el mercado de trabajo (Cáritas Española: Cuadernos de Trabajo para la inserción, 1999). Desde esta perspectiva, adaptación y capacidad definen el término empleabilidad, de forma que alguien empleable cuenta con la capacidad para adaptarse a las demandas y exigencias del mercado de trabajo y por ende cuenta con la capacidad para situarse de manera adecuada y propicia ante el mercado laboral y para poder agenciar o resolver su acceso al trabajo.

En definitiva, a modo de síntesis, se trata de un modelo de intervención socioeducativo que parte de una metodología cuyas características más destacadas son:

- Creer en las capacidades de cada persona, así como en sus posibilidades de cambio y en la transformación de la realidad personal y social.
- Sus acciones parten del conocimiento, estudio y análisis de la realidad a la que dirige su intervención, elaborando diagnósticos a partir de las diferentes realidades implicadas en sus proyectos y del mercado de trabajo.
- Suelen implicar en los procesos de intervención a la comunidad del entorno en el cual desarrollan sus proyectos, así como al mundo empresarial y trabajar de manera sinérgica con cuantas personas e instituciones puedan coadyuvar en su labor.
- Para la inserción de los destinatarios en el mercado de trabajo, ponen en funcionamiento diferentes tipos de acciones y de dispositivos, tales como prácticas en empresas, creación de talleres productivos, bolsas de trabajo y creación de empresas de economía social o empresas de inserción.
- Es la persona, en su individualidad y globalidad, el centro y la finalidad de todas sus acciones, considerando a cada uno como si fuese una persona única, desde la

perspectiva de que “una formación de alma y rostro humano tiene una comprensión profunda de la persona que participa” (Jover, 2001, p. 85).

- Sus proyectos de intervención promueven y estimulan para que cada persona detente un total protagonismo en su proceso de integración y sobre su vida.

5.6.3. Fortalezas de las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral

A lo largo de su trayectoria en las tres últimas décadas, las organizaciones sociales han ido experimentando algunos procesos y transformaciones que les han permitido dotarse de algunas fortalezas que a día de hoy, a pesar también de sus carencias y debilidades, les permiten poder responder, al menos en cierto modo, a las demandas y necesidades que desde hace años se han venido dando en nuestra sociedad:

- A) Un proceso de profesionalización, dotándose de personal experto que ha hecho posible el desarrollo de prestaciones y servicios con mayor eficacia y calidad, gracias a la cualificación de sus técnicos y gestores. Esta profesionalización ya reconocida⁷⁸ acredita el avance tanto en lo que se refiere a la modernización de estructuras, sistemas y procedimientos, como a la capacitación de los recursos humanos, la transparencia, la reflexión más sistematizada y un tipo de gestión más estratégica; aspectos todos ellos fundamentales de cara a asegurar una gestión adecuada y la continuidad en el futuro, siempre que dicha profesionalización sepa gestionar también los riesgos que de ello pueden derivarse, puesto que, en ocasiones, tal profesionalización puede acabar con la esencia de la organización (Carreras, 2011).
- B) La creación y consolidación de estructuras organizativas y metodológicas dotadas de la suficiente flexibilidad como para poder adaptarse a las demandas, necesidades sociales y desafíos marcados por las circunstancias actuales.
- C) Crecimiento y consolidación del voluntariado, el cual ha supuesto uno de los recursos más relevantes de las organizaciones sociales, gracias al cual se ha podido hacer presente la solidaridad y dar respuestas significativas de manera organizada a destacadas necesidades sociales. Es preciso destacar que la realidad del voluntariado no es reciente, pues aunque no se la denominaba así, pero desde

⁷⁸ Estudio sobre evolución de la profesionalización en las ONG (2011), llevado a cabo por el Instituto de Innovación Social de ESADE, presentado el 19 de octubre de 2011 en el Caixa Forum Madrid.

tiempos inmemoriales han existido personas cuyas características se atribuyen al voluntariado actual: personas que por iniciativa personal se comprometen en una acción organizada al servicio de la comunidad de manera desinteresada (Ariño, 1999).

D) El reconocimiento social con el que cuentan, ganado mediante su solidaridad, el trabajo y valores que aportan a la sociedad actual.

5.6.4. Debilidades de las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral

A pesar de sus relevantes fortalezas descritas con anterioridad, este tipo de entidades u organizaciones sociales, al igual que el resto, debe enfrentar también las debilidades a las que se ven sometidas en su quehacer cotidiano. Entre ellas destaca la tradicional y excesiva dependencia de los fondos económicos externos, con frecuencia discontinuos por parte de las entidades públicas financiadoras, junto con el sometimiento a procedimientos y normas de tipo administrativo que limitan la flexibilidad y adecuación de los programas que desarrollan a las realidades concretas en las que se desenvuelven (Jover, 2006).

En cuanto a las fuentes de financiación de las entidades, dado que no cuentan con los suficientes recursos propios, deben abastecerse de diversas fuentes, de origen tanto público como privado.

Financiación pública:

- Unión Europea
- Administración General del Estado
- Gobiernos Autonómicos
- Diputaciones Provinciales
- Ayuntamientos

Financiación privada:

- Cuotas de socios.
- Donaciones puntuales: Dentro de estas podrían considerarse las aportaciones corporativas que se vieron incrementadas debido al carácter deducible de las donaciones en el Impuesto de Sociedades, que dinamizaron la participación del sector privado en la financiación del tercer sector tras la entrada en vigor de la Ley de Régimen Fiscal de Entidades sin ánimo de lucro en el año 2002, permitiendo a las empresas una deducción del 35% de las donaciones hechas a

entidades sin ánimo de lucro e incentivando, por tanto, la cooperación del ámbito empresarial.

- Prestación de servicios. Este tipo de financiación propia, proveniente de la prestación de servicios, ha sufrido una importante disminución debido a la caída en las ventas, originada por el descenso del consumo durante la crisis económica.
- Rentas del patrimonio.

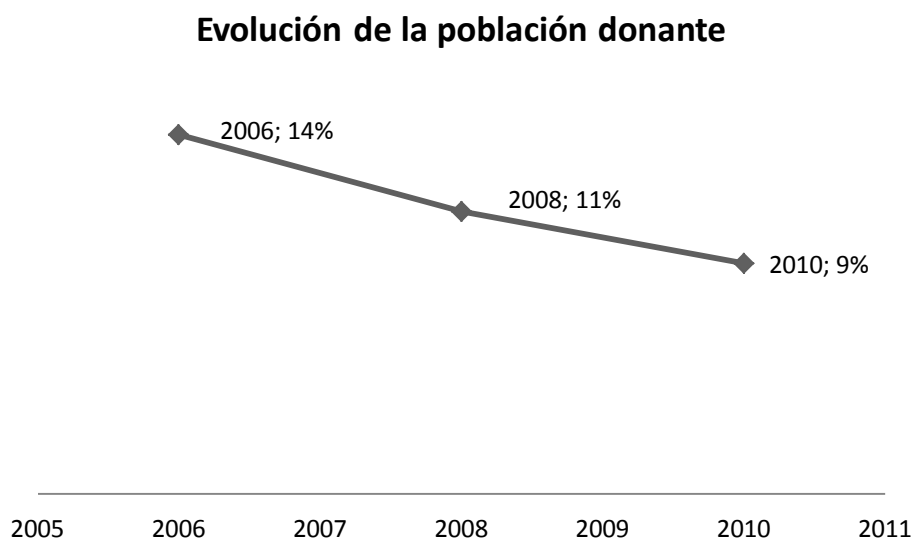
Sin embargo, aunque la mayor dificultad a la que se han venido enfrentando generalmente es a los déficits en el apartado financiero, es cierto que el periodo 2008-2011 cerró con solo una ligera caída del conjunto de la financiación pública y privada, lo cual supuso el mantenimiento de un *statu quo*, resultando que hasta el año 2012 no forzó la puesta en marcha de medidas reestructuradoras del sector. La financiación comprometida desde años anteriores hasta el año 2011, hizo que durante los primeros años de la crisis económica y hasta el año 2012, las subvenciones por parte de la Administración Pública no se viesen demasiado disminuidas. Por el contrario, la financiación privada sí fue más sensible a dicha crisis, llegando a reducirse de manera considerable debido a la pérdida de poder adquisitivo de particulares. También se dio una disminución de los fondos de las cajas de ahorros, originada por la fusión que llevaron a cabo, la cual ha provocado una disminución de recursos de hasta un 25% dentro de sus presupuestos destinados a obras sociales.

En cualquier caso, sí que los recortes presupuestarios originados por la crisis económica, junto con el incumplimiento de plazos de pago por parte de las administraciones públicas, han significado un fuerte impacto negativo para las organizaciones sociales y para los procesos de profesionalización que han venido llevando adelante, de tal manera que, según datos de Intermón Oxfam, durante los primeros años de la crisis llegaron a perderse más de 300.000 puestos de trabajo en tercer sector de acción social (Foro de debate 2: participación para la inclusión y la transformación social, 2012), lo cual ha supuesto la desaparición o disminución de numerosos programas y proyectos de intervención social, y, con ello, un gran perjuicio para las personas y los grupos de mayor vulnerabilidad o en situación de exclusión social, que han visto mermados los cauces a través de los cuales venían recibiendo la ayuda y el apoyo necesarios, puesto que su dependencia económica fundamentalmente de las administraciones públicas les ha traído consigo que la actual situación no haya

podido ser solventada mediante otro tipo de alternativas con las que poder proporcionarse sus propios recursos o poder desarrollar otras estrategias de captación de fondos, y el ser víctimas de dicha dependencia les ha acarreado cierto grado de vulnerabilidad e indefensión.

Por su parte, la población española se ha vuelto más solidaria, dedicando más tiempo al voluntariado y a ayudar a personas necesitadas. Por el contrario, los problemas económicos experimentados a lo largo de los años de crisis económica dificultan una mayor contribución monetaria por parte de la sociedad, de tal manera que la colaboración económica ciudadana ha ido sufriendo una evolución a la baja, tal y como se refleja en el gráfico 2, hasta el punto de que un 17,2% de los españoles ha finalizado, reducido o sustituido su colaboración económica con ONG a lo largo de los últimos años, responsabilizando de ello casi todos (95,7%) a la disminución de sus recursos económicos.

Gráfico 2. Evolución de la población donante



Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por el Informe del Foro de Debate 2: Participación para la inclusión y la transformación social (2012).

Cabe destacar la importancia que en estos momentos de reducción de recursos económicos tiene para los proyectos de formación e inserción sociolaboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social llevados a cabo por numerosas organizaciones sociales en el territorio español, la financiación recibida a través del

Programa Incorpora, procedente de la Caixa, gracias al cual es posible llevar adelante desde hace años y de manera ininterrumpida numerosos proyectos.

Tabla 13. Organizaciones beneficiarias del Programa Incorpora (“la Caixa”) para la inserción sociolaboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social

Comunidad Autónoma beneficiaria de proyectos	Número de organizaciones sociales beneficiarias de financiación
Andalucía	45
Aragón	8
Asturias	6
Baleares	12
Canarias	13
Cantabria	6
Castilla-La Mancha	16
Castilla y León	21
Cataluña	96
Comunidad Valenciana	17
Extremadura	11
Galicia	7
La Rioja	4
Madrid	28
Murcia	10
Navarra	6
País Vasco	13
Total	319

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe anual de la Obra Social “la Caixa”, año 2013.

El apoyo financiero de la Obra Social “la Caixa” ha facilitado que mediante las organizaciones sociales beneficiarias y la colaboración del empresariado, en el año 2013 llegaron a materializarse 14.683 inserciones de personas con especiales dificultades para ello, un 39% más que en 2012, teniendo en cuenta que, desde el año 2005, fecha en que se inició el Programa, hasta 2013, las inserciones laborales ascienden a 67.771 mediante el trabajo coordinado de organizaciones sociales y la colaboración de 26.800 empresas.

Existen además otros factores que incrementan su fragilidad, según el análisis realizado por expertos en este tipo de cuestiones⁷⁹, a saber:

- Un excesivo activismo producido por el aumento de proyectos y el ingente esfuerzo que han debido hacer de cara a la consecución de recursos económicos para ello, que les ha dificultado en ocasiones poder llevar junto con ello la debida evaluación respecto de su eficacia e impacto real.
- La escasez de ámbitos de reflexión colectiva donde analizar la realidad y así tomar medidas previsoras ante determinadas tendencias o acontecimientos sociales o políticos.
- Haber asumido e incorporado a su gestión modelos estratégicos específicos de la empresa mercantil, lo cual les ha conducido a aplicar la lógica de mercado, con el consiguiente riesgo de considerar a las personas en situación de exclusión social como “clientes” y al resto de las organizaciones sociales como “la competencia”.

5.6.5. Retos y desafíos actuales de las organizaciones sociales para la inserción sociolaboral

Según estudios realizados⁸⁰, entre los desafíos a los que las organizaciones sociales se enfrentan en la actualidad, se encuentran la búsqueda de medidas de financiación alternativas y paliativas de las situaciones a las que tras la crisis económica se han visto abocadas, dado que las previsiones de cara al presente y al futuro indican que, aunque exista una recuperación a medio plazo, no se vislumbra un contexto en el que se vuelva a alcanzar los niveles de financiación previos a 2012.

⁷⁹ Informe del Foro de Debate 2, sobre participación para la inclusión y la transformación social (2012), promovido por el Grupo de Entidades Estatales de la EAPN España, compuesta por numerosas entidades sociales, tales como: Asociación Comisión Católica (ACCEM), Cáritas Española, Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), Fundación CEPAIM, Cruz Roja Española, Federación de Mujeres Progresistas (FMP), Fundación Esplai, Fundación Secretariado Gitano, Movimiento por la Paz (MPDL), ONCE, RAIS Fundación, Red Araña, Unión Española de Asociación y Entidades de Atención al Drogodependiente (UNAD).

⁸⁰ Estudio sobre el presente y futuro del Tercer Sector Social en un entorno de crisis, llevado a cabo por la Fundación la Caixa, Instituto de Innovación Social de ESADE y Fundación de PwC (2012).

De cara a los años próximos, la financiación pública que tiene mayores posibilidades de continuidad será la europea, implantando condiciones de mayor competencia y complejidad. El resto de financiación por parte de las Administraciones públicas se ve cada día más restringido y sujeto a condiciones que complejizan y dificultan el desenvolvimiento financiero de las entidades sociales, por lo que las opciones de crecimiento para las entidades serán por tanto las asociadas al sector privado.

Esta modificación sobre la financiación ha generado en los últimos años algunas alteraciones e implicaciones de cara al comportamiento frente a las fuentes de financiación:

- Pasar de ser receptor de fondos a agente activo en la búsqueda de financiación mayoritariamente privada.
- Justificar los fondos no tanto a través de auditoría de gastos y facturas, para pasar a justificar mediante la medición de resultados.
- Dejar de actuar como organizaciones independientes para trabajar en colaboración, compartiendo proyectos, recursos, e incluso llegando a la fusión.
- Intensificar la atención directa a las personas, puesto que de cara a los financiadores existe una prioridad por las entidades que se ocupen de la resolución de problemáticas ciudadanas.

Según el citado estudio, existen seis dimensiones a las que se debe hacer frente:

1. Flexibilidad y adaptación: ser entidades flexibles con capacidad para adaptarse a las necesidades y demandas sociales actuales.
2. La diversificación de las fuentes de financiación, creando un nuevo modelo de financiación, basado en un modelo del tercio: 33% financiación pública, 33% privada de empresas y 33% privada de socios y propia.
3. Trabajo y justificación del gasto orientado a resultados: Conseguir una medición representativa de resultados y de su impacto a través de un seguimiento asiduo.
4. Trabajo en red y cooperación de organizaciones con objetivos comunes.

5. Fusiones y alianzas como alternativas para incrementar la competitividad, la eficiencia y lograr mayores y mejores resultados.
6. Relación con la sociedad civil: Intensificar la participación ciudadana en diferentes facetas de cooperación, es decir, como ciudadano, donante, voluntario...

Es evidente que para hacer posible la participación en la intervención social, es preciso que se haga desde la perspectiva del trabajo práctico y el estratégico. Desde la óptica práctica, en el sentido de dar respuestas claras y eficaces a las necesidades sociales a las que pretende responder, y desde el plano estratégico, promoviendo, facilitando e implicándose en la acción colectiva y la creación de redes de valor con quienes comparten los mismos intereses, problemas o expectativas, identificando objetivos compartidos. Las organizaciones sociales que trabajan con personas y grupos en riesgo de exclusión tienen la responsabilidad, por tanto, de convertirse en cauce de participación social activa, traducida en el ejercicio de los derechos a opinar, conocer, compartir, organizar, actuar y modificar la realidad (Franco, 2012)⁸¹.

Se trata por tanto de una concepción y aplicación de la distribución del poder de cara a la participación plena, considerando incluir a los numerosos y diferentes actores implicados en la construcción de dichas organizaciones, como son las personas destinatarias de la intervención y sus entornos, los simpatizantes de las organizaciones, los socios, los donantes y colaboradores, el voluntariado, el personal remunerado, los gestores, los dirigentes, etc. La consolidación de este tipo de participación social requiere de procesos que incluyen diversas etapas interconectadas desarrolladas de manera gradual, adaptadas a las condiciones y circunstancias de los actores implicados en ellas, a los que se debe facilitar los mecanismos suficientes y constantes para avanzar en su itinerario de participación, según el análisis de los expertos en este tipo de cuestiones⁸².

Junto con el reconocimiento de la diversidad, es fundamental la creación de nuevos liderazgos en este emergente modelo de organización social que parece implantarse, por lo que es preciso dar cabida a modelos de liderazgo colectivo, compartido y repartido.

⁸¹ Comunicación de Pepa Franco Rebollar de Folia Consultora, pg. 71 del documento *Foro de Debate 2: Participación para la inclusión y la transformación social* (2012).

⁸² Guía Metodológica de la Participación social, *La Participación es un Proceso*, EAPN (2009).

Es decir, un liderazgo de tipo horizontal e inclusivo, enfocado a impulsar y promover la “inteligencia colectiva” (Foro de debate 2, 2012, p. 41), así como la interacción entre sus componentes, como forma de rentabilizar de manera eficiente y sinérgica las potencialidades y capacidades particulares y colectivas.

5.6.6. Resultados del proceso de formación y de inserción sociolaboral

A partir de los datos aportados por las propias organizaciones sociales que se han tomado como referencia para algunos de los apartados de este capítulo⁸³, además de los ya publicados en sus respectivas memorias, se han obtenido datos referentes a personas atendidas por ellas durante el año 2013, así como el porcentaje de inserción en el mercado de trabajo de los usuarios que han recibido algún tipo de formación y acompañamiento para el empleo. Sin embargo, los porcentajes de inserción se han adquirido obteniendo la media de diferentes tipos de proyectos realizados, puesto que la inserción varía en función de dichos proyectos.

Personas atendidas entre todas las entidades⁸⁴: 76.296⁸⁵.

Porcentajes de inserción en el mercado de trabajo⁸⁶:

Los porcentajes de inserción laboral varían entre las entidades y entre los tipos de proyectos analizados, oscilando entre un 6% el que menos hasta un 84% el de mayor inserción. Entre ambas cifras encontramos diferentes iniciativas o tipos de proyecto, cuya inserción es de 15,6%; 23%; 31,7%; 33,3%; 36%; 50%, obteniendo una media de inserción del 35%.

⁸³ Red Canaria de Entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral Anagos, que incluye a doce organizaciones sociales; Cáritas (todo el territorio español), Fundación Adsis (todo el territorio español), Asociación Norte Joven (Madrid), Fundación Proyecto Don Bosco (Andalucía, Extremadura y las Islas Canarias).

⁸⁴ Dieciséis entidades en total, que engloban las doce que conforman la Red Anagos (islas Canarias), junto con la Fundación Proyecto Don Bosco (Andalucía, Extremadura y las islas Canarias), Asociación Norte Joven (Madrid), Cáritas (España) y Fundación Adsis (España). Los centros de estas dos últimas en Canarias forman parte de la Red Anagos.

⁸⁵ El total de personas atendidas incluye a los usuarios que dentro del total de los atendidos recibieron algún tipo de atención o servicio orientado a la inserción laboral, aunque no todas iniciaron un mismo tipo de proceso. Las distintas organizaciones llevan adelante diversos tipos de proyectos e iniciativas a tal fin. No disponemos del número exacto de jóvenes atendidos y formados dentro del total, aunque destacamos que alguna de las entidades citadas más arriba trabajan exclusiva o mayoritariamente con la población joven.

⁸⁶ Cada entidad ha aportado distintos porcentajes de inserción laboral alcanzados en los diferentes tipos de proyectos que ejecuta, por lo cual se ha tenido que operar con todos ellos para obtener la media de cada una, si bien se expondrán sin mencionar el grado de inserción de cada entidad, por razones de confidencialidad y respeto.

En definitiva, se puede decir que del total de los usuarios en riesgo o situación de exclusión con los que las entidades sociales han trabajado para su formación o inserción sociolaboral, un 35% fueron insertados en el mercado de trabajo, es decir, encontraron un puesto de trabajo, lo cual no resulta según las propias entidades nada fácil, teniendo en cuenta que los destinatarios cuentan con escasa formación y otras carencias formativas y personales que dificultan su inserción, más aún considerando la situación de crisis en la que se encuentra el mercado laboral.

Pese a que los datos aportados por las diferentes entidades no son homogéneos, sino que especifican o enfatizan aspectos diferentes, lo cual nos impide aportar de manera global datos objetivos sobre determinadas cuestiones, consideramos que pueden resultar clarificadores los siguientes datos:

- Del total de los alumnos insertados, el 83% realizaron prácticas de empresa, en 27 empresas diferentes. De ellos, el 47% accedía por primera vez a un puesto de trabajo.
- En algunas de las entidades, el 79,7% del alumnado llegó a finalizar la formación, habiendo adquirido las capacidades suficientes para iniciar y organizar su búsqueda de empleo.
- A pesar de que no contamos con datos sobre el total de personas insertadas entre todas las entidades citadas, sí que podemos citar como punto de referencia que, mediante iniciativas ejecutadas por tres de las entidades mencionadas, en el año 2013 pudieron acceder al mercado de trabajo un total de 5.170 jóvenes menores de 29 años en riesgo o situación de exclusión social.
- Las entidades citadas llegaban a obtener entre un 70 y un 100% de inserción de los jóvenes formados en los años previos a la crisis actual del mercado de trabajo, manteniendo convenio de colaboración con un número elevado de empresas colaboradoras, tanto para las prácticas de los alumnos como para su posterior contratación, convenio que continúan manteniendo aunque han tenido que incorporar nuevas empresas, debido a la desaparición de algunas en los últimos seis años.

C. ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

C. 1. METODOLOGÍA DE TRABAJO

1.1. Tipo de investigación

Para la presente investigación se han utilizado dos tipos de técnicas, como son el cuestionario y la entrevista, para abordar las dimensiones cuantitativa y cualitativa, cubriendo de esta manera los dos aspectos de la investigación. El estudio cualitativo supone la fuente principal de información, destinado a descubrir aquellas estrategias metodológicas formativas empleadas en los cinco centros de Formación Profesional Ocupacional de Sevilla, pertenecientes a cuatro organizaciones no gubernamentales, cuya finalidad es la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, provenientes de fracaso escolar extremo, que hayan finalizado o no la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Dichos centros tratan de ser una alternativa al sistema escolar reglado y por razones de confidencialidad los denominaremos como C1, C2, C3, C4 y C5, teniendo en cuenta que los centros C1 y C2, aunque son independientes y están situados en zonas diferentes dentro de la ciudad, son gestionados por la misma organización. Se han llevado a cabo veinticinco entrevistas, con su posterior análisis e interpretación, suponiendo este apartado el núcleo o parte central de la investigación, si bien, como se explica más adelante, se ha realizado de forma complementaria un análisis de tipo cuantitativo a partir de la técnica del cuestionario, empleado para el abordaje de variables relacionadas con el perfil de los destinatarios de la inserción sociolaboral, su entorno familiar y socioeconómico y, sobre todo, sus trayectorias escolares, variables todas ellas de vital importancia para poder comprender y analizar los datos de tipo cualitativo en su verdadera dimensión y con mayor rigor. Cabe señalar que los datos obtenidos mediante el cuestionario son amplios e incluso clarificadores sobre aspectos en los que inicialmente no se pretendía profundizar, pero que pueden conducir a investigaciones posteriores. De todos modos, debemos aclarar que no constituyen los datos nucleares de la investigación, puesto que esta se centra en las estrategias metodológicas de formación utilizadas para la inserción sociolaboral de jóvenes con especiales dificultades para ello, cuya fuente principal de información son las entrevistas realizadas a los diferentes participantes implicados, aunque es cierto que los datos de dicho cuestionario suponen una información fundamental, sin la cual no sería posible comprender en su verdadera dimensión los datos esenciales para la investigación, así como la importancia y las claves metodológicas del tema objeto de estudio.

El análisis cualitativo, ha permitido el pretendido objetivo de conseguir un acercamiento con mayor profundidad a la realidad, de acuerdo a poder alcanzar los objetivos proyectados mediante la investigación, así como la constatación o no de las hipótesis planteadas. Para ello era fundamental partir de las aportaciones directas de todos los participantes que intervienen en el proceso de formación e inserción sociolaboral de los jóvenes destinatarios de las actuaciones que en cada centro se desarrollan, para lo cual se llevaron a cabo una serie de entrevistas abiertas, semiestructuradas, con una guía de preguntas que facilitasen trabajar con una línea argumental y poder centrarse en el tema de investigación mediante las variables estudiadas con cada grupo de entrevistados (ver anexo). Dichas entrevistas han sido realizadas tanto a los directores de los centros de formación e inserción sociolaboral, puesto que disponen de la visión global y exhaustiva del trabajo llevado a cabo en los diferentes proyectos destinados a la inserción sociolaboral de los jóvenes, como a los diferentes profesionales que intervienen cotidianamente en su formación, es decir, monitores de los talleres para la formación laboral, profesores de formación académica, educadores, insertores laborales y empresarios colaboradores para las prácticas de empresa y la posterior contratación. También fueron entrevistados tres exalumnos que fueron destinatarios o beneficiarios de los proyectos formativos en años anteriores. Las tablas con las variables de estudio para cada grupo entrevistado se muestran a continuación en lugar de en los anexos, con el fin de que el lector los visualice previamente al análisis de las entrevistas.⁸⁷

⁸⁷ Leyenda: DP = Documento Primario, es decir, número de entrevista y de código en la que aparece la cita en el texto de la entrevista.
EP = Entrevista en profundidad.

Tabla 14. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Directores de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Directores de centros	Tipo de centro	EDCV1	
	Objetivos del centro	EDCV2	
	Valores del centro	EDCV3	
	Contenidos formativos	EDCV4	
	Duración de la formación	EDCV5	DP 12:101 EP DP 12:111 EP
	Criterios para la selección de los alumnos	EDCV6	
	Perfil del profesorado	EDCV7	
	Tipo de metodología de trabajo empleada	EDCV8	DP 1:99 EP DP 24:60 EP DP 24:62 EP DP 1:12 EP
	Resultados de la formación	EDCV9	DP 6:52 EP DP 13:106 EP DP 13:65 EP
	Empresas colaboradoras	EDCV10	
	Fortalezas del centro	EDCV11	
	Dificultades del centro	EDCV12	
	Necesidades del centro	EDCV13	
Sumatorio: 13			Sumatorio: 9

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Profesorado de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Profesorado de los centros C1, C2, C3, C4 y C5	Perfil del alumnado	EPCV1	
	Carencias del alumnado	EPCV2	DP 13:41 EP DP 9:26 EP DP 8:6 EP DP 8:34 EP DP 2:23 EP DP 12:13 EP DP 12:14 EP DP 14:9 EP DP 14:28 EP DP 14:6 EP DP 14:29 EP DP 16:31 EP DP 17:84 EP DP 13:43 EP DP 13:46 EP DP 16:11 EP DP 13:19 EP DP 8:46 EP DP 12:16 EP
	Dificultades del alumnado	EPCV3	DP 9:6 EP DP 11:66 EP DP 17:82 EP DP 9:8 EP DP 17:6 EP DP 17:8 EP

		DP 17:78 EP
		DP 17:12 EP
		DP 17:14 EP
		DP 16:7 EP
		DP 16:8 EP
		DP 8:13 EP
		DP 17:44 EP
		DP 8:60 EP
		DP 2:68 EP
		DP 16:39 EP
		DP 14:12 EP
		DP 14:5 EP
		DP 8:14 EP
		DP 8:26 EP
		DP 13:107 EP
		DP 8:16 EP
		DP 8:24 EP
		DP 8:29 EP
		DP 9:5 EP
		DP 10:23 EP
Metodología utilizada en los centros	EPCV4	DP 9:30 EP
		DP 13:104 EP
		DP 17:21 EP
		DP 17:81 EP
		DP 13:82 EP
		DP 13:105 EP
		DP 14:14 EP
		DP 14:15 EP
		DP 2:78 EP
		DP 17:90 EP
		DP 17:29 EP

		DP 17:37 EP
		DP 14:19 EP
		DP 14:21 EP
		DP 14:31 EP
		DP 16:48 EP
		DP 16:56 EP
		DP 2:62 EP
		DP 10:54 EP
		DP 13:90 EP
		DP 13:94 EP
		DP 17:88 EP
		DP 16:15 EP
		DP 13:54 EP
		DP 8:86 EP
		DP 8:88 EP
		DP 8:64 EP
		DP 8:65 EP
		DP 8:66 EP
		DP 16:49 EP
		DP 17:79 EP
		DP 8:59 EP
		DP 16:9 EP
		DP 12:64 EP
		DP 8:67 EP
		DP 8:69 EP
		DP 2:91 EP
		DP 2:95 EP
		DP 2:99 EP
Resultados del proceso formativo	EPCV5	DP 17:28 EP
		DP 17:42 EP
		DP 8:71 EP
		DP 2:44 EP

Aspectos valorados por el alumnado	DP 2:46 EP	
	DP 16:32 EP	
	DP 13:62 EP	
	DP 14:16 EP	
	DP 17:63 EP	
	DP 17:87 EP	
	DP 16:40 EP	
	DP 16:61 EP	
	DP 16:51 EP	
	DP 13:63 EP	
	DP 17:65 EP	
	DP 17:66 EP	
	DP 17:86 EP	
	DP 17:73 EP	
	EPCV6	DP 8:79 EP
		DP 17:61 EP
Sumatorio: 6		Sumatorio:
		104

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Insertores laborales de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Insertores laborales de los centros C1, C2 y C4	Metodología de trabajo por parte del centro durante las prácticas de empresa del alumnado	EICV1	DP 13:70 EP
	Criterios de las empresas para contratar a los alumnos que realizaron las prácticas	EICV2	DP 6:38 EP
	Resultados de las prácticas de empresa (contratación de los alumnos en prácticas)	EICV3	DP 6:58 EP DP 7:54 EP DP 13:72 EP DP 7:65 EP DP 7:66 EP DP 6:37 EP DP 13:75 EP DP 13:76 EP DP 6:28 EP DP 6:29 EP
Sumatorio: 3			Sumatorio: 12

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Exalumnos de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Exalumnos	Nivel académico con el que llegaron al centro de inserción	EECV1	DP 25:8 EP
	Proceso escolar (dificultades escolares durante la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria)	EECV2	DP 24:86 EP
			DP 24:39 EP
			DP 24:40 EP
			DP 24:43 EP
			DP 24:44 EP
			DP 24:88 EP
			DP 24:45 EP
			DP 24:78 EP
			DP 24:91 EP
			DP 24:50 EP
			DP 24:83 EP
	Dificultades personales con las que llegaron al centro	EECV3	DP 24:77 EP DP 24:31 EP
	Cambios personales realizados durante el período de formación en el centro	EECV4	DP 24:19 EP
			DP 24:20 EP
			DP 24:30 EP
			DP 24:61 EP
			DP 24:62 EP
			DP 25:38 EP
			DP 25:21 EP
			DP 24:33 EP
			DP 25:14 EP
			DP 25:15 EP
	Resultados de las prácticas de empresa	EECV5	

Opinión sobre la metodología de intervención del centro: Métodos de trabajo utilizados en las clases Trato recibido por parte del profesorado	EECV6	DP 24:35 EP
		DP 23:32 EP
		DP 23:33 EP
		DP 24:24 EP
		DP 24:53 EP
		DP 24:54 EP
		DP 24:87 EP
		DP 24:48 EP
		DP 23:28 EP
		DP 24:76 EP
		DP 24:79 EP
		DP 24:80 EP
		DP 24:27 EP
		DP 23:73 EP
		DP 23:64-65 EP
		DP 24:33 EP
		DP 24:90 EP
		DP 24:30 EP
		DP 24:60 EP
		DP 24:34 EP
		DP 24:51 EP
		DP 24:72 EP
		DP 25:35 EP
		DP 25:20 EP
		DP 25:18 EP
		DP 23:27 EP
		DP 24:75 EP
		DP 24:85 EP
Diferencias entre el instituto y el centro de inserción sociolaboral	EECV7	DP 24:38 EP
		DP 24:82 EP

		DP 24:52 EP
		DP 23:26 EP
		DP 23:25 EP
		DP 23:59 EP
		DP 25:17 EP
		DP 25:41 EP
		DP 25:39 EP
		DP 24:80 EP
		DP 25:18 EP
		DP 25:40 EP
		DP 25:20 EP
		DP 23:72 EP
		DP 24:30 EP
	Sumatorio: 7	Sumatorio: 67

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Empresarios

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Empresarios	Criterios de aceptación de alumnos en prácticas (demandas hacia los alumnos)	EEMPV1	
	Metodología de la empresa con el alumno en prácticas	EEMPV2	
	Resultados de las prácticas de empresa (contratación de los alumnos en prácticas)	EEMPV3	DP 19:4 EP DP 19:6 EP DP 19:12 EP DP 20:1 EP DP 20:3 EP DP 20:4 EP DP 20:19 EP DP 20:20 EP DP 20:21 EP DP 21:20 EP DP 20:22 EP DP 22:8 EP DP 20:12 EP DP 22:26 EP
	Criterios que se tienen en cuenta en la contratación de personal (aspectos valorados por la empresa)	EEMPV4	DP 19:5 EP DP 19:8 EP DP 19:7 EP DP 20:7 EP DP 19:15 EP

		DP 20:5 EP DP 21:27 EP DP 19:9 EP
	Sumatorio: 4	Sumatorio: 22

Por otro lado, se ha llevado a cabo también, de forma complementaria, un análisis de tipo cuantitativo, destinado a estudiar aquellas variables que podían facilitar algunos datos respecto de la realidad escolar, personal, familiar y social de los jóvenes con los que se trabaja desde cada centro, que nos ayudasen a comprender y contrastar desde una perspectiva global la información adquirida mediante las entrevistas y poder realizar así un análisis objetivo y riguroso de la información obtenida mediante las mismas. Para esta parte de la investigación se han tenido en cuenta las siguientes variables e indicadores.

Tabla 19. Variables estudiadas mediante el cuestionario

TABLA DE VARIABLES		
VARIABLE	INDICADOR	NUMERO DE CÓDIGO
Zona *	Zona marginal/Zona no marginal/Zona de riesgo	VCJ001
País de origen	España/Extranjero	VCJ002
País de origen extranjero: Zona de procedencia **	América del Norte/América del Sur/Europa/África del Norte/África del Sur/Asia	VCJ003
Edad	16,17,18,19, 20, 21, 22, 23, 24	VCJ004
Sexo	Hombre/Mujer	VCJ005
Estado Civil	Soltero/Casado/Viudo/Separado	VCJ006
Hijos	Sin hijos/Con hijos	VCJ007
Convivencia	Con familia de origen/Solo/Con otros familiares/En hogar con personas no familiares/Con su pareja	VCJ008
Núcleos familiares en el hogar	Un núcleo/Más de un núcleo	VCJ009
Tipo de vivienda donde reside	Vivienda propia/Vivienda de alquiler/Acogida en casa de los padres u otros familiares/Otros	VCJ010
Estudios del encuestado	Sin graduado escolar/Con graduado escolar/Formación Profesional Grado Medio/Formación Profesional Grado Superior/Bachiller/Otros cursos realizados	VCJ011
Edad de abandono de los estudios	13 años/14 años/15 años/16 años/17 años/18 años/No inició la ESO	VCJ012
Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	1º ESO/2º ESO/3º ESO/4º ESO/No abandonó	VCJ013
Cursos repetidos en la enseñanza primaria	1º/2º/3º/4º/5º/6º/Ninguno	VCJ014

Cursos repetidos en la enseñanza secundaria (ESO)	1º ESO/2º ESO/3º ESO/4º ESO/Ninguno	VCJ015
Pertenencia a un grupo de diversificación curricular en la enseñanza secundaria (ESO)	Sí/No	VCJ016
Razones por las que no continuó estudiando	Me gustaba estudiar y quería continuar, pero tuve que abandonar para ir a trabajar por dificultades económicas en casa/No me gustaba estudiar/Tenía algunas dificultades y me costaba estudiar/Me costaba mucho estudiar/Por casamiento/Por embarazo/Por la edad	VCJ017
Suspensos	No suspendía nunca/Suspendía pocas veces/Suspendía muchas veces	VCJ018
Dificultades para enterarse en clase. En clase no me enteraba y me aburría	Sí/No	VCJ019
Dificultades con los estudios en la enseñanza primaria	Tenía dificultades desde pequeño en la E. primaria/En la E. primaria no tenía problemas, pero sí en la E. secundaria/Tenía dificultades en la E. primaria y en la E. secundaria	VCJ020
Actitud de los padres frente al abandono escolar de los hijos	Mis padres querían que continuase estudiando y no estaban de acuerdo en que abandonase los estudios/ A mis padres les daba igual si abandonaba o no. Cuando decidí abandonar no me insistieron para que continuase	VCJ021
Fama que tenía en el instituto	Muy inteligente/De inteligencia normal/ Torpe/Trabajador/Poco trabajador/Vago/Conflictivo	VCJ022

Disposición para volver a un instituto para estudiar el graduado en secundaria	Sí/No	VCJ023
Disposición a matricularse en un instituto para estudiar un módulo de formación (PCPI/FP)	Sí/No	VCJ024
Motivación de los alumnos para estudiar y/o trabajar al finalizar la formación en el centro	No volveré a estudiar jamás aunque esté en paro, solamente me dedicaré a buscar empleo y a trabajar puesto que es lo único que me interesa/Prefiero volver de nuevo a los estudios; aunque encontrase empleo, lo rechazaría para dedicarme exclusivamente a estudiar/Seguiré estudiando hasta que encuentre un puesto de trabajo, cuando lo consiga dejaré de estudiar. Un empleo me interesa más que los estudios/ Estoy dispuesto a hacer ambas cosas a la vez: trabajar y continuar estudiando	VCJ025
Faltas de asistencia a clase en la enseñanza primaria	Nunca he faltado a clase/Faltaba a clase un día a la semana/Faltaba a clase varios días a la semana	VCJ026.1
Realización de las tareas en casa en la enseñanza primaria	Hacía las tareas todos los días/Hacía las tareas solamente algunos días/No hacía las tareas nunca	VCJ026.2
Faltas de asistencia a clase en la	Nunca he faltado a clase/Faltaba a clase un día por semana/Faltaba a clase varios días por semana	VCJ027.1

enseñanza secundaria (ESO)		
Realización de tareas en casa en la enseñanza secundaria (ESO)	Hacía las tareas todos los días/Hacía las tareas solamente algunos días/No hacía las tareas nunca	VCJ027.2
Lugar donde se sentaba habitualmente en clase		
	En las primeras filas/En las filas del centro de la clase/En una de las últimas filas/En la última fila	VCJ028
Sentimientos que le surgen al recordar el colegio y/o instituto	Satisfacción/Alegría/Buenos recuerdos/Malos recuerdos/Agradecimiento/Frustración/Vergüenza/Pena/Rabia/Ansiedad/Nerviosismo/Fracaso/Arrepentimiento/ Deseo de esforzarme por estudiar/Lo pasé muy mal/No volvería jamás para estudiar nada	VCJ029
Experiencia laboral personal	Nunca he trabajado/He trabajado unos meses con contrato/He trabajado unos meses sin contrato/He trabajado aproximadamente un año con contrato/He trabajado aproximadamente un año sin contrato/He trabajado más de dos años con contrato/He trabajado más de dos años sin contrato	VCJ030
Empleo del padre	Empleo fijo/Empleo a temporadas	VCJ031.1
Tiempo que lleva en paro el padre	Hace menos de un año/Hace más de un año/Hace más de dos años	VCJ031.2
Prestaciones por desempleo u otro tipo de ayuda que cobra el padre	Percibe prestación/No percibe prestación	VCJ031.3
Empleo de la madre	Empleo fijo/Empleo a temporadas	VCJ031.4
Tiempo que lleva en paro la madre	Hace menos de un año/Hace más de un año/Hace más de dos años	VCJ031.5

Prestaciones por desempleo u otro tipo de ayuda que cobra la madre	Percibe prestación/No percibe prestación	VCJ031.6
Número de hermanos que tiene	De 0 a 2/De 3 a 5/6 o más	VCJ032
Estudios de los hermanos	Sin titulaciones/Con titulaciones básicas/Con titulaciones medias/Con titulaciones superiores/Aún están estudiando	VCJ033
Empleo de los hermanos en edad de trabajar	Trabajan todos/Trabajan algunos/No trabaja ninguno/Estudian	VCJ034.1
Tiempo que llevan en paro los hermanos	Menos de un año/Más de un año/Varios años/No están en paro/Estudian	VCJ034.2
Miembros del núcleo familiar que cobran desempleo o ayudas económicas	Todos/Solo algunos/Ninguno	VCJ035
Personas con enfermedades crónicas en el núcleo familiar	Sí hay personas con enfermedades crónicas/No hay personas con enfermedades crónicas	VCJ036
Personas con discapacidad en el núcleo familiar	Sí hay personas con discapacidad/No hay personas con discapacidad	VCJ037
Personas con adicciones en el núcleo familiar	Sí hay personas con adicciones/No hay personas con adicciones	VCJ038
Miembros del núcleo familiar en prisión	Padre/Madre/Hermanos/Otros	VCJ039

Opinión de los alumnos acerca del método de enseñanza-aprendizaje en el centro donde se forman actualmente	Me resulta más fácil que en el instituto donde estudié/Me resulta más difícil que en el instituto donde estudié/Me resulta igual de fácil que en el instituto donde estudié	VCJ040
---	---	--------

*Aunque en la tabla de variables el indicador se refiere al tipo de barrio (Zona marginal/Zona no marginal/Zona de riesgo), en el cuestionario no aparecen estas mismas opciones de respuesta sino como pregunta abierta con el fin de no obligar a los encuestados a categorizar el barrio de donde proceden.

** Aunque en la tabla de variables se recoge como indicador las diferentes zonas de origen de donde pueden proceder los encuestados extranjeros, en el cuestionario aparece formulada como pregunta abierta con el fin de conocer el país de origen de los encuestados por si este dato pudiese aportar algún tipo de información significativa.

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, se han abordado una serie de variables de tipo cuantitativo como son la zona o barrio de procedencia, nacionalidad, edad, sexo, estado civil y número de hijos, con el fin de conocer el perfil de los jóvenes participantes. En este sentido, también se consideró conveniente profundizar en el perfil y características del núcleo familiar, por lo que se han estudiado una serie de variables destinadas a conocer su estrato socioeconómico. Como datos complementarios al análisis, se ha tenido en cuenta también el estudio de algunas variables relacionadas con sus motivaciones y expectativas de futuro.

Este cuestionario, a modo de cuadernillo anónimo para garantizar la confidencialidad y la libre expresión de los participantes, era de tipo mixto, incluyendo dos tipos de preguntas: mayoritariamente cerradas, algunas con dos opciones de respuesta (sí/no) y otras con varias opciones de respuesta, mediante las cuales los encuestados pudiesen responder de manera sencilla y concreta; y otras preguntas abiertas, orientadas al estudio de diversos aspectos, relacionadas fundamentalmente con sus trayectorias escolares, sus motivaciones y planteamientos de vida de cara al futuro, así como su valoración personal del tipo de proyecto formativo del que participan, de tal manera que los participantes pudiesen expresarse con libertad y aportar la mayor información

posible. Desde esta perspectiva, y con el objetivo de ahondar en la trayectoria escolar de los participantes, el cuestionario incluía en la parte final y última una redacción con un único título para todos, de tal forma que permitiese centrar el trabajo en un único tema, como era el de contar con total libertad sus vivencias durante su etapa de secundaria. Dicho cuestionario fue pasado en los cinco centros implicados en la investigación, tras obtener la correspondiente autorización por parte de la dirección, con la cual se concertó previamente fecha y hora. Aunque el cuestionario se confeccionó de manera sencilla, tanto en sus términos como en su estructura, teniendo en cuenta las posibles dificultades de comprensión que pudiesen surgir, se fue explicando a nivel grupal cada pregunta y aclarando las dudas que pudieran presentarse, dando el tiempo necesario a cada uno para poder responder. Cabe destacar la implicación y colaboración demostradas por parte de cada participante, así como del profesorado de cada centro, que se prestó a apoyar y a colaborar con la doctoranda a la hora de realizar este trabajo de campo.

1.2. METODOLOGÍA EMPLEADA (FASES DEL TRABAJO)

	2011		2012				2013				2014			
	4º TRIMESTRE	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	4º TRIMESTRE	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	4º TRIMESTRE	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	4º TRIMESTRE	
FASE 1: PREPARACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN														
Búsqueda, identificación y estudios de fuentes bibliográficas														
Toma de contacto con centros colaboradores														
Diseño y elaboración de instrumentos para recogida de datos y de medición														
Visita a centros colaboradores, reunión con directores														
Realización de cuestionarios y entrevistas a participantes														
FASE 2: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN														
Procesamiento informático de los datos obtenidos a nivel cuantitativo y cualitativo														
Elaboración de tablas y gráficos para su posterior análisis														
Análisis de los datos obtenidos														
FASE 3: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN														
Redacción de resultados														
Redacción tesis														
Defensa de la tesis														

1.3. MUESTRA GLOBAL

La muestra ha sido extraída de diversos tipos de población o grupos: los jóvenes encuestados, es decir, los alumnos en formación, pertenecientes a los cinco centros implicados, sumando un total de 93 jóvenes de edades comprendidas entre 16 y 24 años; el grupo de profesionales de dichos centros, que trabajan directamente con los jóvenes, entre los que se encuentran los directores de cada centro, los formadores, tales como monitores de taller para la formación laboral, los profesores de formación académica, que en algunos centros a su vez ejercen también como educadores, y los insertores laborales, sumando un total de 18 profesionales entrevistados; los empresarios colaboradores de los centros formativos, que ponen a su disposición sus empresas para que los jóvenes realicen las prácticas y para una posible contratación posterior, siendo 4 empresarios los entrevistados; y 3 jóvenes exalumnos que participaron en proyectos de formación a lo largo de los años anteriores y que han podido describir la experiencia de su paso por el centro donde tuvieron la oportunidad de formarse en un oficio, desde la perspectiva de lo que les pudo o no reportar para su inserción sociolaboral posterior; resultando un total de 25 entrevistas realizadas y 93 cuestionarios.

Tabla 20. Número de cuestionarios realizados

CUESTIONARIOS	93	ALUMNOS	93
		CENTROS	5

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21. Edad de los encuestados

Nº DE JÓVENES ENCUESTADOS POR EDAD									
Edad	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Nº de jóvenes	14	19	12	15	8	11	7	4	3
Media de edad de los encuestados: 18,9 años									

Fuente: elaboración propia.

Tabla 22. Número de entrevistas realizadas

LUGARES	NÚMERO DE ENTREVISTAS
CENTRO 1	9
CENTRO 2	4
CENTRO 3	1
CENTRO 4	3
CENTRO 5	4
EMPRESA 1	1
EMPRESA 2	1
EMPRESA 3	1
EMPRESA 4	1
TOTAL	25

Fuente: elaboración propia.

Tabla 23. Perfil de los entrevistados

PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS	Nº
MONITORES DE TALLER	5
DIRECTORES DE CENTRO	4
PROFESORES DE FORMACIÓN ACADÉMICA/EDUCADORES	6
INSERTORES LABORALES	3
EMPRESARIOS	4
JÓVENES ANTIGUOS ALUMNOS	3
TOTAL	25

Fuente: elaboración propia.

La selección de la muestra se realizó basándose en el establecimiento de una serie de criterios que garantizasen la fiabilidad de la investigación: 1) que fuesen centros con una importante trayectoria y reconocida experiencia en el trabajo de inserción con jóvenes en riesgo de exclusión; 2) que algunos de ellos incluyesen dentro de su metodología de enseñanza las prácticas de empresa del alumnado y la figura del insertor laboral; 3) de cara a poder abordar las hipótesis planteadas en la investigación, que contase con datos objetivos sobre el número de inserciones laborales; 4) que por su experiencia y reconocimiento social tuviese la suficiente entidad como para constituir una muestra representativa y suficientemente válida; 5) que mostrasen motivación y disponibilidad por colaborar en la investigación. Dentro de los centros con los que se contactó, se optó por aquellos que reunían los criterios de selección.

Cabe destacar que, una vez reunidos los criterios antes citados, se optó porque el perfil de los centros no fuese totalmente homogéneo, sino que, trabajando todos ellos con jóvenes de similares características, llevasen adelante proyectos de formación de diferentes tipos, tales como escuelas-taller de dos años de duración, como es el caso del centro C5, donde se forma en diferentes oficios mediante un taller, sin prácticas en empresas externas; proyectos destinados a la orientación para el empleo, de varios meses de duración y sin taller de formación laboral, como es el caso del centro C3; y, por último, otro tipo de proyectos cuya duración oscila entre uno y dos años e incluyen talleres de formación laboral para la capacitación en diversos oficios y prácticas

externas en empresas; de tal modo que en base a los resultados se pueda comprobar si el tipo de proyecto formativo, su metodología y los posibles matices que los diferencian pueden influir en los resultados de formación e inserción obtenidos.

En cuanto al perfil de los jóvenes encuestados, se trata de jóvenes de ambos sexos, 80,7% varones y 19,3% mujeres, de edades comprendidas entre 16 y 24 años, sin cualificación laboral y en un 70,6% sin cualificación escolar, puesto que abandonaron el sistema escolar antes de finalizar la enseñanza secundaria y, por tanto, sin haber titulado u obtenido el Graduado en ESO, con importantes carencias formativas y con un nivel académico muy por debajo del que en realidad deberían tener según los cursos estudiados. Es decir, que el nivel general de la mayoría puede ser de un 4º o 5º de enseñanza primaria, con marcadas dificultades para la comprensión lectora, la asociación de ideas y de conceptos, la escritura y para la elaboración de operaciones matemáticas básicas, como, por ejemplo, multiplicar y dividir, teniendo también dificultades para mantener la atención y la concentración.

Sus recursos económicos son escasos, como se expondrá en el correspondiente apartado de resultados, y a nivel personal uno de sus principales hándicaps, según los profesionales entrevistados que trabajan con ellos, es la carencia de habilidades para el desenvolvimiento social, así como una baja autoestima.

Un 28% de estos jóvenes son inmigrantes procedentes de diversos países, la mayoría de América Latina, otros del norte de África y un mínimo porcentaje de países del Este de Europa y otras zonas. Algunos de ellos viven con sus respectivas familias, otros residen en casa de otros familiares, como tíos y abuelos, y más del 20% viven en hogares de acogida, gestionados por dos de los centros de formación (C1 y C2).

En lo que respecta a las entrevistas realizadas, tanto los directores como los profesionales de cada centro fueron entrevistados en su centro de trabajo, siendo estos últimos consultados previamente sobre su disposición a participar, dejando claro que se les pedía una colaboración que podían aceptar o rechazar con total libertad. Todos ellos aceptaron de buen grado la propuesta y prestaron su colaboración, manteniendo entrevistas cuya duración oscila entre 45-60 minutos aproximadamente.

En cuanto al grupo de profesionales entrevistados, en cinco de los casos se trata de monitores de taller, donde los alumnos adquieren los conocimientos teóricos y prácticos

en diferentes oficios. El resto de formadores está compuesto por: 1) profesores de formación académica, quienes imparten clases para la obtención del Graduado en ESO para los alumnos que no cuentan con él, o para los que ya lo tienen, bien para su reciclaje formativo, especialmente en las áreas de Lenguaje y de Matemáticas, o para las pruebas de acceso a Ciclos de Grado Medio para los alumnos que deseen continuar estudiando posteriormente; 2) educadores, con los que solamente cuentan los centros C1, C2 y C4, que a su vez también son profesores, que imparten un tipo de formación complementaria, de enfoque transversal, dirigida a la adquisición de habilidades sociales y otras competencias relacionadas con el desarrollo de hábitos, conductas y valores, así como otros aspectos educativos; 3) los insertores laborales o profesionales, encargados de gestionar las prácticas de empresa del alumnado, así como su posterior contratación, ejerciendo el papel de detectores de puestos de trabajo y de mediadores entre el centro y las empresas colaboradoras. Con este tipo de profesionales cuentan solamente los centros que llevan adelante dichas prácticas, como son los centros C1, C2 y C4.

Todos los profesionales participantes contaban con la titulación académica correspondiente a su perfil profesional y acorde a las tareas que realizaban y a los objetivos del proyecto de formación.

En lo que respecta a los empresarios, la selección fue realizada por los centros, tras contactar con diversas empresas colaboradoras que mostraron su disponibilidad, teniendo en cuenta la diversidad, de tal manera que estuviese representada tanto la pequeña empresa como una empresa de grandes dimensiones, facilitando de este modo poder contar con una información y enfoque empresarial de diversa índole. Una de las empresas es de nivel nacional, sociedad anónima de grandes dimensiones, con sede en Sevilla. El resto se trata de pequeñas empresas cuyas plantillas cuentan con entre 5 y 15 empleados. Todas ellas colaboran mediante convenio con los centros, aceptando a alumnos en prácticas durante varios meses y en ocasiones contratándolos posteriormente, una vez finalizada su formación.

Los tres exalumnos entrevistados fueron seleccionados por el centro C2, siendo el criterio de selección su disponibilidad y la diversidad de perfiles. Se trata de dos varones y una mujer, que en años anteriores se formaron en el centro para diversos

oficios y que aún siguen vinculados a él por distintos motivos, como búsqueda de empleo, amistad o colaboración con el centro.

C.2. TÉCNICAS UTILIZADAS

2.1. La encuesta

Esta fue aplicada a través de los cuestionarios que fueron cumplimentados por 93 jóvenes, distribuidos en diez grupos diferentes, con los que cada centro había realizado un trabajo de concienciación y motivación con anterioridad. Dichos cuestionarios fueron pasados en cada centro por la propia doctoranda, tras llevar a cabo una reunión previa con cada grupo, en la que se explicó el motivo para llevarlos a cabo y se dieron pautas concretas para ayudar a los jóvenes participantes a realizar el trabajo con el debido rigor. Cabe destacar tanto la disponibilidad y colaboración de los centros como la implicación de cada joven, si bien era preciso realizar constantemente un trabajo de motivación y seguimiento, con el fin de garantizar tanto su implicación como el rigor de las respuestas desde el principio hasta el final, dado que a estos jóvenes no suele gustarles este tipo de trabajo, puesto que tienen dificultades para responder a cualquier cuestión de manera escrita durante un tiempo que supere los diez o quince minutos, así como para realizar tareas que requieran un cierto esfuerzo de concentración. Sin embargo, dado que se realizó por pequeños grupos y mediante un seguimiento directo por parte de la doctoranda y el apoyo de alguno de los profesores del centro, fue posible conseguir la implicación activa de cada joven y mantener su atención desde el principio hasta el final.

Dicho cuestionario se componía de 40 preguntas cerradas, algunas con dos opciones de respuesta (sí/no) y otras con varias opciones, estando destinadas algunas de ellas a conocer el perfil de cada encuestado, y otras a obtener datos socioeconómicos del núcleo familiar, que si bien los centros no accedieron a facilitarlos, constituyen un elemento fundamental para llevar adelante de manera adecuada una investigación de estas características, puesto que pueden revelar el tipo de contexto sociofamiliar en el que estos jóvenes nacieron, crecieron y se desenvuelven, siendo este un elemento crucial y determinante en su educación y su inserción social y laboral; además el cuestionario incluía una serie de preguntas abiertas, consideradas de vital importancia de cara a profundizar en otras variables relacionadas con sus trayectorias escolares, su abandono y fracaso escolar, motivaciones frente a los estudios, su concepto del centro donde se formaban en la actualidad, intentando con ello dar cabida a la libre expresión de los encuestados respecto a las experiencias vividas en el entorno escolar, así como

respecto a sus expectativas de futuro. Estas preguntas abiertas, situadas en la segunda parte del cuestionario, junto con una redacción libre a modo de pregunta, intentaban facilitar que los informantes pudiesen exponer ampliamente y con total libertad su opinión y vivencia personal sobre aspectos tales como sus recuerdos escolares; por qué abandonaron los estudios sin llegar a finalizarlos; a qué se debe, según su punto de vista, sus bajas calificaciones escolares y sus dificultades de aprendizaje; así como las motivaciones que han tenido para matricularse en el centro de formación profesional ocupacional en la actualidad, los objetivos que desean alcanzar mediante la formación recibida, su opinión sobre la formación que reciben en el centro, etc.

Todos y cada uno de los encuestados fueron previamente informados sobre el tipo de investigación para el que se solicitaba su colaboración, destacando por su buena disposición.

Los cuestionarios se pasaron en los diferentes centros durante el tercer y cuarto trimestre de 2012. Se trataba de grupos más bien reducidos, oscilando el número de componentes entre 7 y 12 alumnos. Para su cumplimentación estuvieron acompañados por la doctoranda, que se encargaba de dar las instrucciones previas y de clarificar cualquier tipo de duda.

El cuestionario guardaba una estructura clara y sencilla, a modo de cuadernillo de varias hojas, compuesto por diferentes apartados, que incluían tanto las preguntas cerradas, en algunos casos a su vez subdivididas en otras preguntas y con varias opciones de respuesta, así como las preguntas abiertas, incluida la redacción final, siendo cumplimentado de forma anónima para guardar la confidencialidad de los participantes, a la vez que para facilitar una mayor implicación y profundización en sus respuestas, y cuya introducción era la siguiente:

“Estimado alumno/a: Con el fin de conocer cómo ayudar a los jóvenes a insertarse en el mercado laboral, a pesar de las dificultades formativas y personales que puedan tener, se llevará adelante una investigación para una tesis de doctorado, dentro del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, para lo cual es fundamental conocer los aspectos sobre los que se pregunta a continuación. Por eso me dirijo a ti, para que, si no tienes inconveniente, y con total libertad, respondas de forma anónima a las siguientes cuestiones. Te ruego, por favor, lo hagas con total sinceridad. Queda totalmente garantizada la privacidad de los datos que

aportes. Una vez finalizada dicha investigación, se facilitará a este centro un extracto de los resultados, para que, si lo deseas, puedas consultarlos. Muchas gracias por tu colaboración”.

Los datos obtenidos mediante los cuestionarios han sido analizados a través del programa informático SPSS, cuyos resultados se exponen en el apartado descripción de resultados más adelante.

2.2. La entrevista

Todos y cada uno de los participantes (directores, profesionales, insertores y exalumnos de los centros) fueron entrevistados en sus correspondientes centros por la doctoranda, concertando previamente día y hora de entrevista; los empresarios, en cambio, fueron entrevistados en algunos casos en la sede de la empresa, en el centro o en el despacho de la doctoranda en un caso, por petición del empresario.

El primer contacto con cada centro se hizo telefónicamente, con cada director, al que se le expuso el proyecto de investigación y el deseo de visitarlo para conocerlo personalmente y exponerle con detalle el trabajo de investigación que se deseaba llevar a cabo a continuación.

Posteriormente, se envió solicitud a cada director mediante correo electrónico, recibiendo pocos días después, también mediante este medio, la aceptación de la propuesta y acordando día y hora para visitarlos.

Cada director es visitado por la doctoranda con el fin de explicarle personalmente con detalle la investigación que se pretende llevar a cabo para la tesis doctoral, exponiendo las razones por las que se ha seleccionado su entidad, solicitándole la colaboración del centro y en qué consistiría dicha colaboración. Todos los centros visitados aceptaron la propuesta, acordando fechas y horarios para realizar tanto las diferentes entrevistas como el cuestionario al alumnado.

En cada centro se comenzó entrevistando a los directores, con el fin de obtener de ellos una visión general de cada centro, así como de los diferentes tipos de proyectos mediante los cuales se formaba a los alumnos encuestados, de manera que los datos obtenidos nos sirviesen también para enfocar adecuadamente las siguientes entrevistas

y, así, afrontarlas con la mayor objetividad posible, teniendo en cuenta la realidad concreta de cada centro.

En lo referente a las entrevistas, para cada grupo de entrevistados se diseñó una guía diferente de posibles preguntas, en base al perfil de estos y de los temas a abordar. Así, por ejemplo, la batería de preguntas dirigidas a los directores de cada centro, a los que se quiso entrevistar en todos los casos en primer lugar, eran de tipo más general, encaminadas a obtener una visión global de la organización, su trayectoria, objetivos, programas, proyectos, resultados, posibles dificultades de las entidades o áreas de mejora en las que incidir, etc., de tal modo que la obtención de dicha información nos sirviese de base para situarnos en el ámbito de investigación y encontrar las claves para poder diseñar en lo sucesivo una guía de entrevistas de acuerdo a los objetivos de investigación y acorde a las posibilidades de información de cada centro.

En lo que respecta a los profesionales encargados de impartir la formación, la guía de preguntas se encaminó a conocer el perfil de los alumnos, su grado de formación, capacidades, dificultades y carencias, por un lado, y, por otro, los elementos y estrategias metodológicas utilizadas en el trabajo con el alumnado, así como la respuesta de este y los resultados finales alcanzados, teniendo como meta final la obtención de una serie de datos que una vez analizados y triangulados puedan conducirnos hacia los objetivos de la investigación. La duración de dichas entrevistas osciló entre los 45 y 65 minutos.

Otro grupo de entrevistados lo configuran los insertores laborales o profesionales dedicados a detectar empresas dispuestas a colaborar con el centro, aceptando en ellas a jóvenes alumnos para la realización de las prácticas y, tal vez, en su contratación posterior. La batería de preguntas para dichos profesionales estaba dirigida más bien hacia asuntos relacionados, por un lado, con el proceso y respuesta por parte del alumnado en el ámbito de la empresa, y, por otro, hacia los relacionados con el comportamiento empresarial, para finalizar abordando los resultados de inserción obtenidos.

Cabe destacar que en dos de los centros (C3 y C5) no se emplean este tipo de estrategias como son las prácticas de empresa, en uno debido a que el tipo de proyecto (escuela-taller) no lo contempla, y en otro porque el proyecto se centra fundamentalmente en un

tipo de formación no específica para ningún oficio, sino a nivel de reciclaje académico, inglés y de habilidades informáticas y de búsqueda de empleo.

En cuanto a las entrevistas realizadas a 4 empresarios, fue cada centro quien seleccionó a las empresas basándose en su disponibilidad. A cada empresario se le informó previamente sobre el trabajo de investigación que se estaba llevando a cabo para la tesis doctoral, solicitándoles su colaboración. Dos empresarios fueron entrevistados en sus respectivas empresas, otro en el centro de formación C2 y otro prefirió, por decisión propia, ser entrevistado en el despacho de la doctoranda. Dichos empresarios fueron entrevistados después de los insertores laborales, puesto que parte de la información facilitada por estos podía ayudar a plantear con mayor profundidad las posibles cuestiones que se debían abordar con cada empresario, y, efectivamente, algunas de las preguntas que se les formularon partían o estaban relacionadas con asuntos tratados anteriormente con los insertores laborales, lo cual hizo posible hacer una entrevista focalizada en los asuntos relacionados tanto con las prácticas de empresa de los alumnos como con los criterios de selección para su posterior contratación. Se trataba de empresarios que colaboran con los centros mediante un convenio de colaboración desde hace varios años. El tiempo de duración de las entrevistas osciló entre 45-60 minutos, destacando la buena disposición e implicación de cada entrevistado.

Todas y cada una de las entrevistas fueron transcritas literalmente en su totalidad y analizadas mediante el programa informático de análisis cualitativo Atlas.ti 5.2.

Tabla 24. Número de entrevistas y cuestionarios realizados a los diferentes participantes

Nº DE ENTREVISTAS/CUESTIONARIOS			
ENTREVISTAS	25	DIRECTORES DE CENTRO	4
		MONITORES DE TALLER	5
		PROFESORES DE FORMACIÓN ACADÉMICA/EDUCADORES	6
		INSERTORES LABORALES	3
		EMPRESARIOS	4
		JÓVENES EXALUMNOS	3
		ALUMNOS	
		ALUMNOS	93
CUESTIONARIOS	93		

Fuente: elaboración propia.

C.3. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados, como ya se ha comentado, han sido los cuestionarios y la guía de preguntas, diferente para cada grupo entrevistado, puesto que con cada uno de ellos se partía de objetivos e hipótesis distintas. Los modelos utilizados para tal fin se encuentran en el apartado de anexos (anexos 1 y 2), modelo de cuestionario y guía de preguntas para las entrevistas.

C.4. SISTEMA DE INDICADORES

Los indicadores utilizados mediante el cuestionario aparecen junto con las variables estudiadas en la tabla 19.

C.5. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

5.1. Resultados del cuestionario

En el presente apartado, como descripción de resultados, expondremos por un lado los datos a nivel cuantitativo, obtenidos mediante el cuestionario, analizados a través del programa informático de análisis de datos SPSS, y, por otro, el análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante las veinticinco entrevistas realizadas, como ya se comentó en el apartado *Metodología de trabajo*. El hecho de que se expongan inicialmente los resultados del análisis de los datos del cuestionario se debe a que se pretende que todo el análisis siga un hilo conductor coherente, por lo que se describirán aquellos datos que permitan conocer el perfil de los encuestados, así como el contexto familiar y socioeconómico donde se desenvuelven, continuando con su trayectoria escolar y actitudes frente a los estudios, lo cual facilitará una mayor comprensión de los datos aportados posteriormente mediante las entrevistas y que constituyen el núcleo o parte central de la investigación.

La exposición de los datos del cuestionario se hará siguiendo los grandes apartados del mismo: el 1, que incluye datos personales y de convivencia, datos referentes a los estudios y a su proceso escolar, datos laborales y aquellos referidos al núcleo familiar; y el 2, que incluye los datos obtenidos a partir de una serie de preguntas abiertas, mediante las cuales se pretende abordar en profundidad temas como la motivación del alumno frente a la formación y a la inserción laboral, sus actitudes frente a los estudios, sus metas, expectativas, opinión sobre la formación que recibe, etc., de manera que los encuestados puedan expresarse con libertad respecto a una serie de asuntos de máximo interés para esta investigación.

En primer lugar, consideramos fundamental exponer los resultados que describen el perfil de los alumnos, lo cual nos permitirá conocer de primera mano su realidad personal y académica, pasando posteriormente a realizar un análisis de su situación socioeconómica y familiar, que nos conduzca a la obtención de información relevante que pueda ayudarnos a encontrar posibles causas o factores que pudiesen estar relacionados o condicionar la trayectoria escolar de los alumnos que abandonaron los estudios y que fracasaron en ellos, así como a saber si se encuentran o no en riesgo de exclusión social, pues, si bien la investigación está centrada en cuestiones relacionadas con la metodología utilizada para su inserción sociolaboral (por lo que será preciso

tratar en profundidad los aspectos concernientes a esta, recogidos en la investigación cualitativa), consideramos que una parte importante de este trabajo lo constituyen aquellos datos que nos permitan conocer también el entorno familiar en el que se desenvuelven los jóvenes encuestados a los que se dirige la acción formativa.

Destacamos que esta descripción de resultados cuantitativos se complementa con otros datos significativos, según la correlación de Pearson, lo cual facilitará un análisis más exhaustivo de los datos, así como la adquisición de conclusiones más objetivas.

5.1.1. Perfil de los jóvenes encuestados

5.1.1.1. Edad

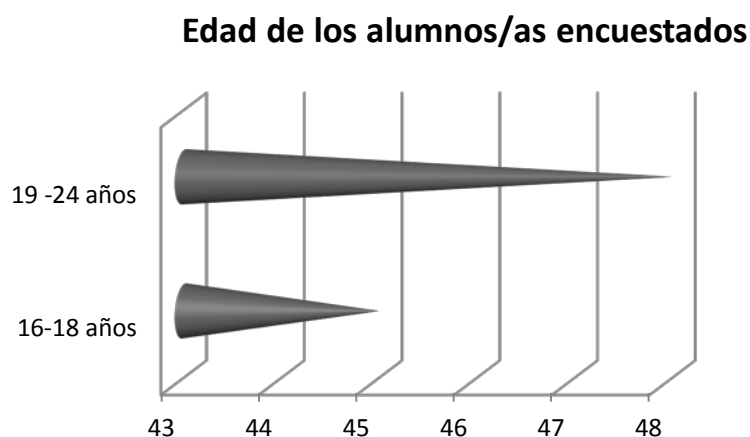
Las edades oscilan entre los 16 y los 24 años, perteneciendo al tramo de edad de 16 a 18 el 48,4%, y al de 19 a 24 años el 51,6%, siendo la media de edad de 18,9 años.

Tabla 25. Edad de los encuestados por tramos (16-18 años/19-24 años)

	EDAD/Nº DE ALUMNOS ENCUESTADOS								
Edad	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Nº de alumnos encuestados	14	19	12	15	8	11	7	4	3
Media de edad de los encuestados: 18,9 años									
% tramo 16-18 años: 48,4 %									
% tramo 19-24 años: 51,6 %									

Fuente: elaboración propia.

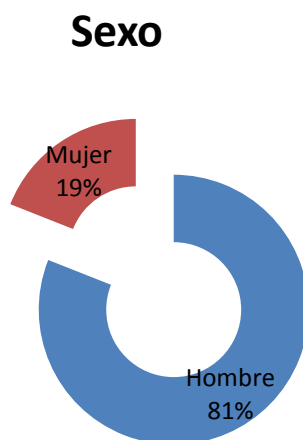
Gráfico 3. Edad de los alumnos/as encuestados/as



Fuente: Elaboración propia.

5.1.1.2. Sexo

Gráfico 4. Sexo de los alumnos/as encuestados/as



Fuente: Elaboración propia.

5.1.1.3. País de origen

El 72,04% son españoles y el resto son extranjeros, procediendo estos últimos de diferentes zonas; así nos encontramos con que un 13,98% proviene de América latina; un 8,60% del norte de África; un 3,23% de países del Este y el resto (2,15%) de otras zonas.

5.1.1.4. Tipo de zona donde residen

Con el fin de conocer el entorno social donde se desenvuelven los jóvenes, se les preguntó en qué barrio vivían, resultando que un 27% viven en barrios de riesgo social, el 13,5% en barrios con características de marginalidad y el resto (59,5%) en zona no marginal. Es preciso, a este respecto, aclarar que más del 18% reside en hogares de acogida, que se encuentran en barrios no marginales.

5.1.1.5. Estado civil

Respecto al estado civil, la inmensa mayoría —el 96,8%— son solteros y el resto, casados o viviendo en pareja. Del total de la muestra (que incluye tanto a casados como a solteros) el 8,6% tiene hijos, algunos de ellos están casados o viven en pareja y otros solteros, siendo la edad media de las madres y los padres de 18 años. La mayoría de estas madres no viven en pareja, sino en un hogar de acogida para jóvenes tutelados, perteneciente a la Junta de Andalucía, o en pisos de mayoría de edad para chicas que ya

cumplieron los 18 años. Estas jóvenes, dado que no cuentan con recursos económicos ni familia de la que recibir algún tipo de apoyo, no pueden constituir su propio hogar, por lo que se encuentran en la tesitura de tener que vivir en un hogar distinto del de sus hijos, lo que les trae consigo —según ellas mismas dicen— un elevado grado de ansiedad.

En este tipo de hogares de acogida también residen jóvenes varones inmigrantes, que no cuentan con su familia de origen en España, resultando que el total de jóvenes que residen en ellos, entre inmigrantes y madres solteras, es de un 18,3%; frente a la mayoría (71%), que vive con su familia de origen. Además, el 5,3% vive ya independizado en pareja, y el 4,3% vive con familiares, como, por ejemplo, tíos o abuelos. El resto, un pequeñísimo porcentaje, vive solo. Hay que señalar que de los jóvenes encuestados el 22,6% no vive con su respectiva familia, sino acogidos en hogares institucionalizados o en casas de familiares. Por otro lado, cabe destacar que en un 16,4% de los hogares convive más de un núcleo familiar.

Puesto que el tema objeto de tesis es el de las estrategias metodológicas formativas empleadas para la inclusión sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, de jóvenes provenientes de fracaso escolar extremo, que hayan finalizado o no la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es preciso averiguar si realmente los chicos implicados en la investigación han sufrido o no dicho fracaso escolar, para lo que analizaremos una serie de variables, tanto las relacionadas con su nivel de estudios, proceso escolar y resultados finales obtenidos al abandonar el sistema educativo, como las que tienen que ver con el contexto sociocultural, familiar y educativo, que han podido influir en dicho fracaso.

5.1.2. Datos académicos de los encuestados

Gráfico 5. Titulación de los alumnos/as encuestados/as



Fuente: elaboración propia.

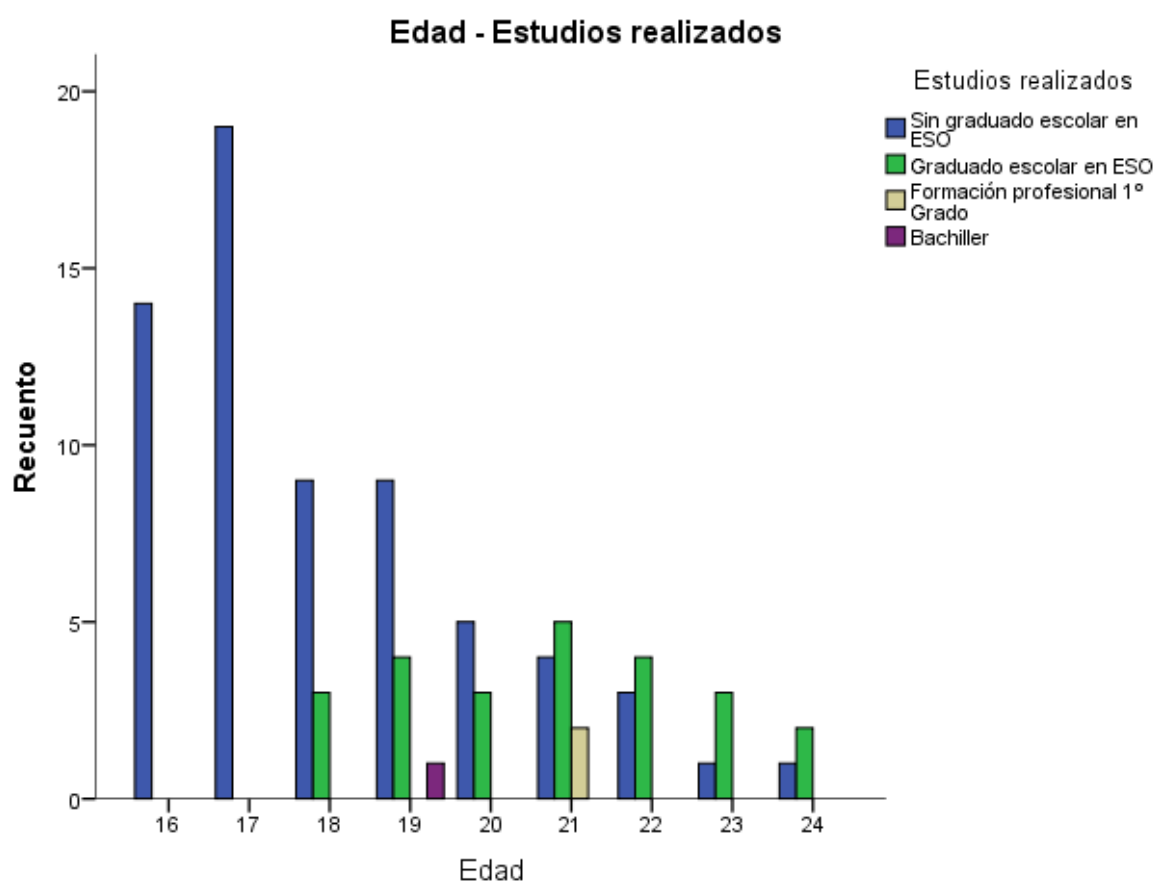
Como muestra el gráfico anterior, el nivel de estudios de los encuestados es bajo, puesto que el 70,65% no tiene el graduado escolar en ESO, contando con él solamente un 26,09%, del cual un 5% lo obtuvo en el centro de formación laboral, lo que significa que el porcentaje real de jóvenes que cuando abandonaron los estudios contaba con el graduado escolar ascendía solamente a un 21% y cerca del 79% carecían de él.

Tabla 26. Edad/Estudios realizados

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Edad/Estudios realizados	428**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Edad-Estudios realizados



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, los chicos que cuentan con el título de graduado en secundaria son solamente los de 18 años en adelante, mientras que los de 16 y 17 años no lo poseen ninguno. Es decir, como demuestran ambos gráficos, a menor edad existe menor grado de formación, de modo que la formación está concentrada fundamentalmente en los del segundo tramo de edad. En otras palabras, los menos formados son los más jóvenes, que son quienes abandonaron prematuramente los estudios, en 1º, 2º o 3º, y no pudieron titular, es decir, que a menor edad corresponde un mayor grado de abandono y

fracaso escolar. Son también estos alumnos los únicos que manifiestan tener un sentimiento de rabia cuando piensan en el colegio y en el instituto.

A continuación, se muestra también la correlación que la variable estudios realizados o estudios con los que cuentan los encuestados guarda con otras variables, como nos muestran los siguientes gráficos de correlación.

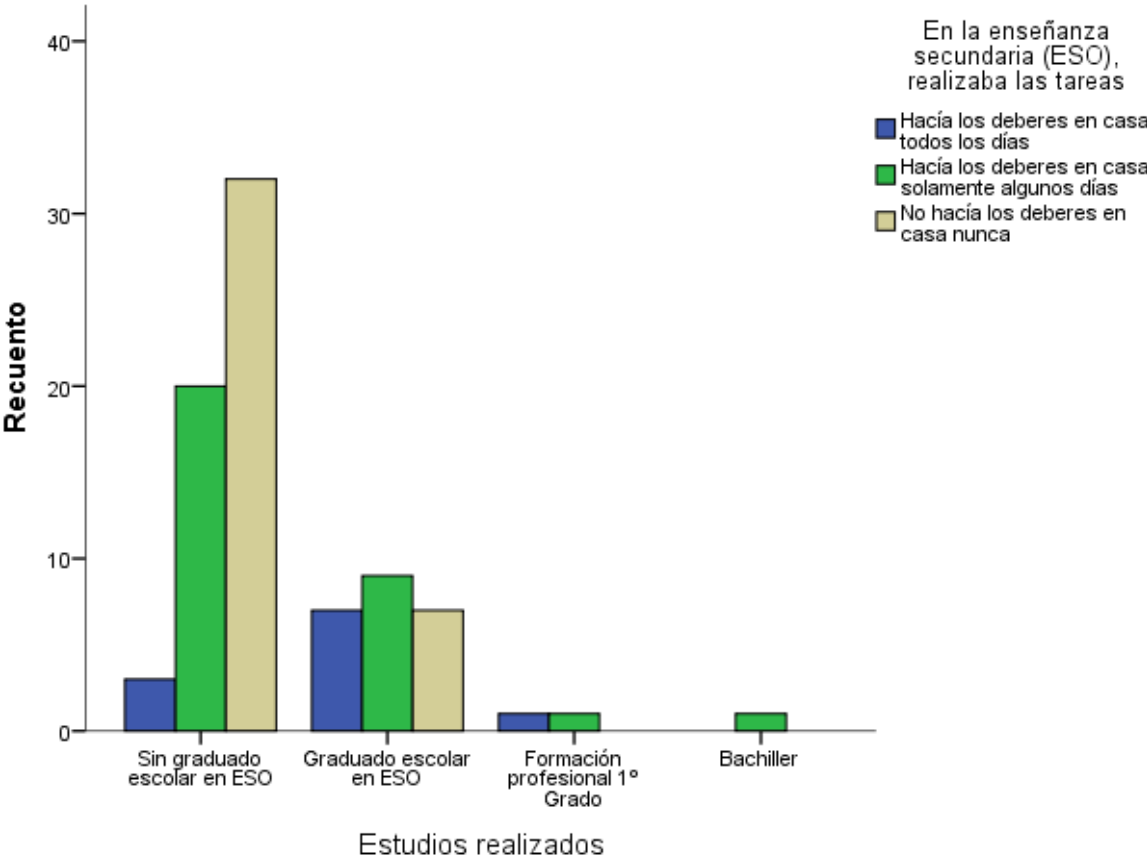
Tabla 27. Estudios realizados/Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO)

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Estudios realizados/Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO)	338**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 7. Estudios realizados-Realización de las tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)

Estudios realizados - Realización de las tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)



Fuente: elaboración propia.

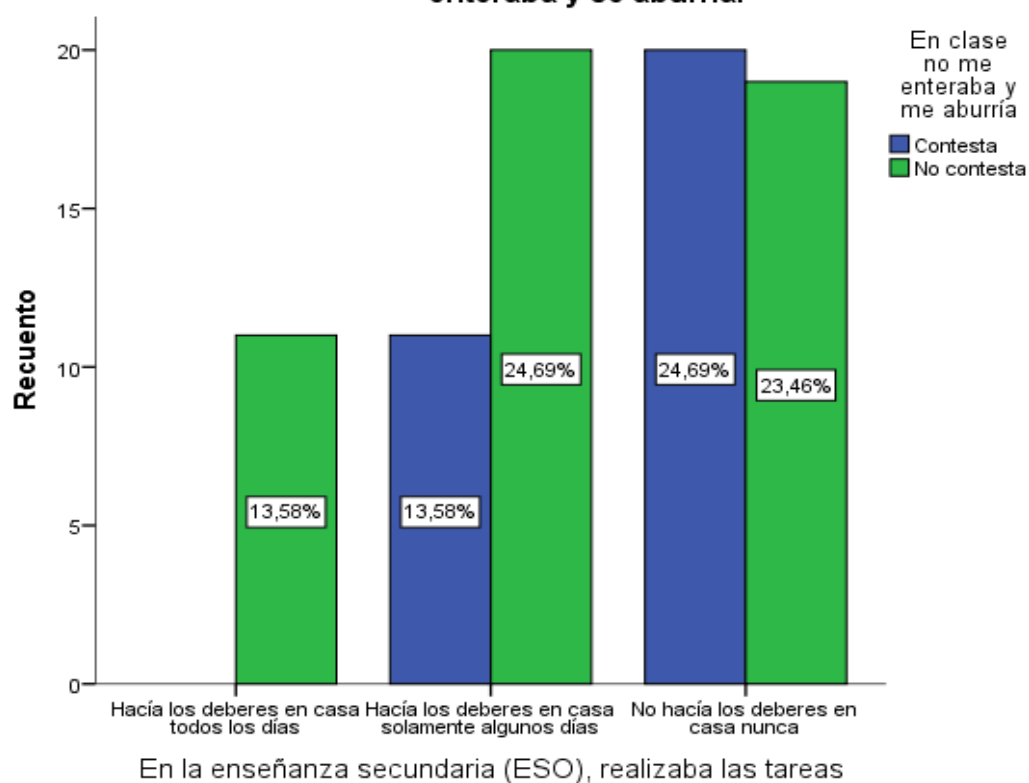
Tabla 28. Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO)/En clase no se enteraba y se aburría

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO)/En clase no se enteraba y se aburría	334**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. Realización de tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)-En clase no se enteraba y se aburría

Realización de tareas durante la enseñanza secundaria (ESO) - En clase no se enteraba y se aburría.

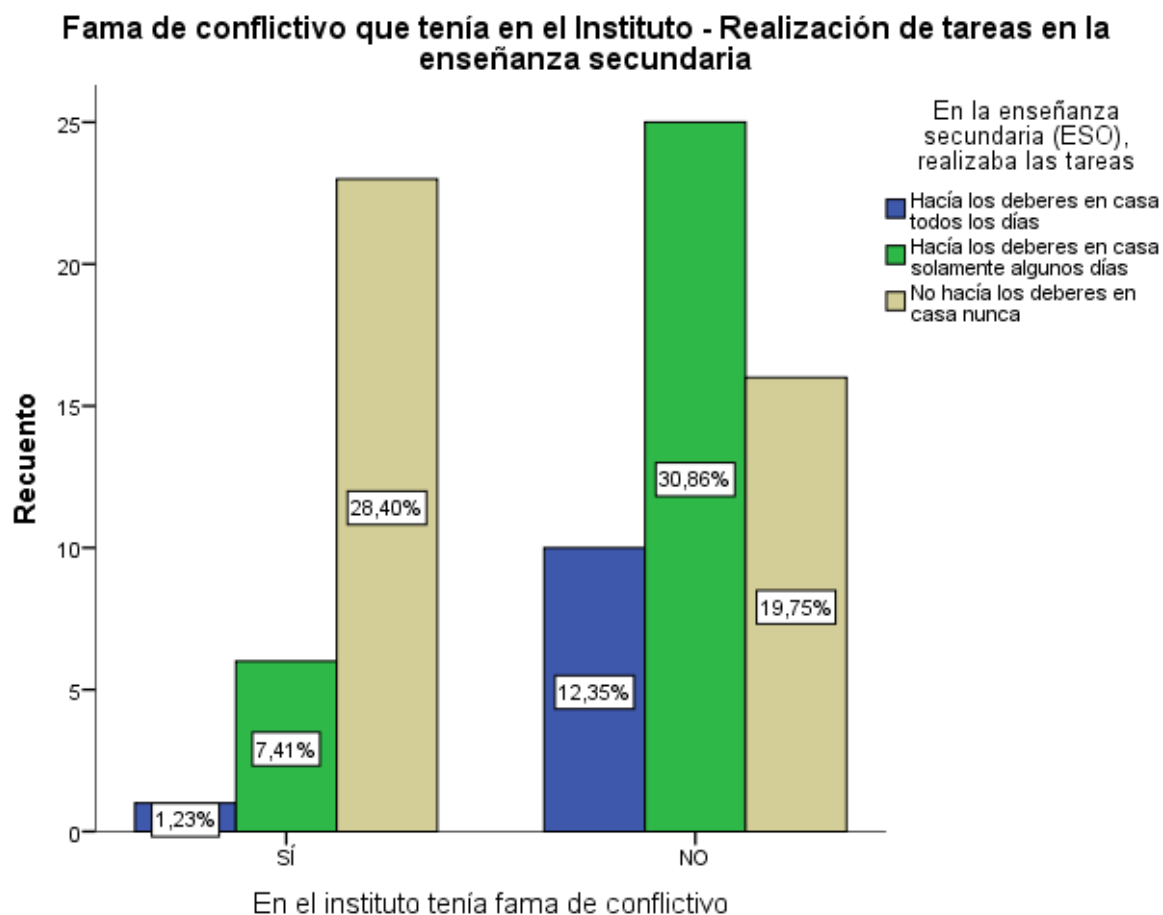


Fuente: elaboración propia.

Entre los estudiantes de la ESO que se aburrían en clase, predominan también los que no hacían los deberes nunca. Aunque, en realidad, los alumnos, cuando en el cuestionario hablan de que se aburrían, lo expresan como “en clase no me enteraba y me

aburría”. Tal vez estas podrían ser las razones del absentismo que se incrementa en la etapa de secundaria, frente a la etapa de primaria.

Gráfico 9. Fama de conflictivo que tenía en el Instituto-Realización de tareas en la enseñanza secundaria



Fuente: elaboración propia.

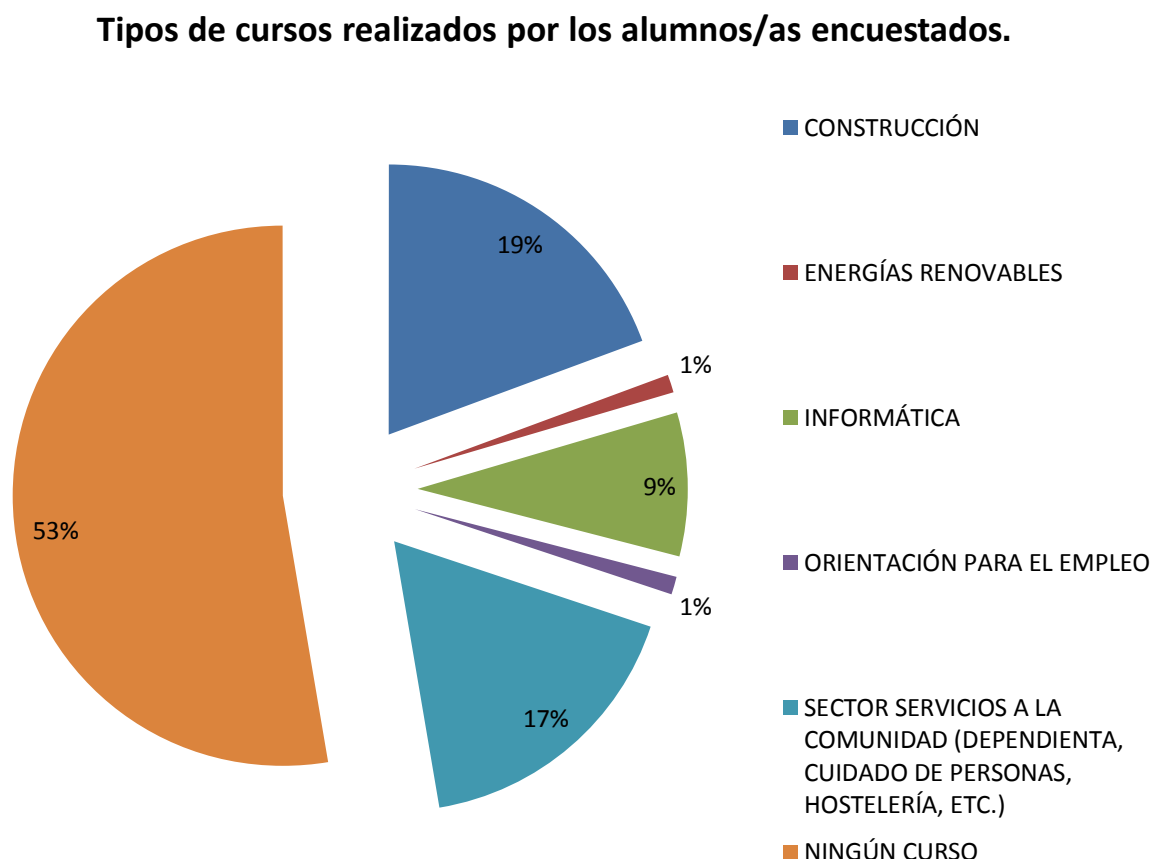
Asimismo, un 37% percibía también que en su entorno escolar el concepto que se tenía de ellos era de alumnos conflictivos; este hecho, según la correlación de Pearson, guarda relación con la variable de realización de los deberes escolares en casa, resultando que quienes tenían dicha fama eran buena parte de los que no hacían las tareas nunca o solamente algunos días, mientras que la mayor parte de quienes no aparecen como conflictivos son quienes hacían las tareas todos los días.

5.1.2.1. Formación complementaria (cursos)

En cuanto a otro tipo de formación complementaria, obtenida mediante cursos de diversa índole, solamente un 41% de los jóvenes realizaron algún tipo de cursos,

destacando las chicas, cuyo porcentaje asciende a un 56%, frente a los chicos, con un 37%.

Gráfico 10. Tipos de cursos realizados por los alumnos/as encuestados.



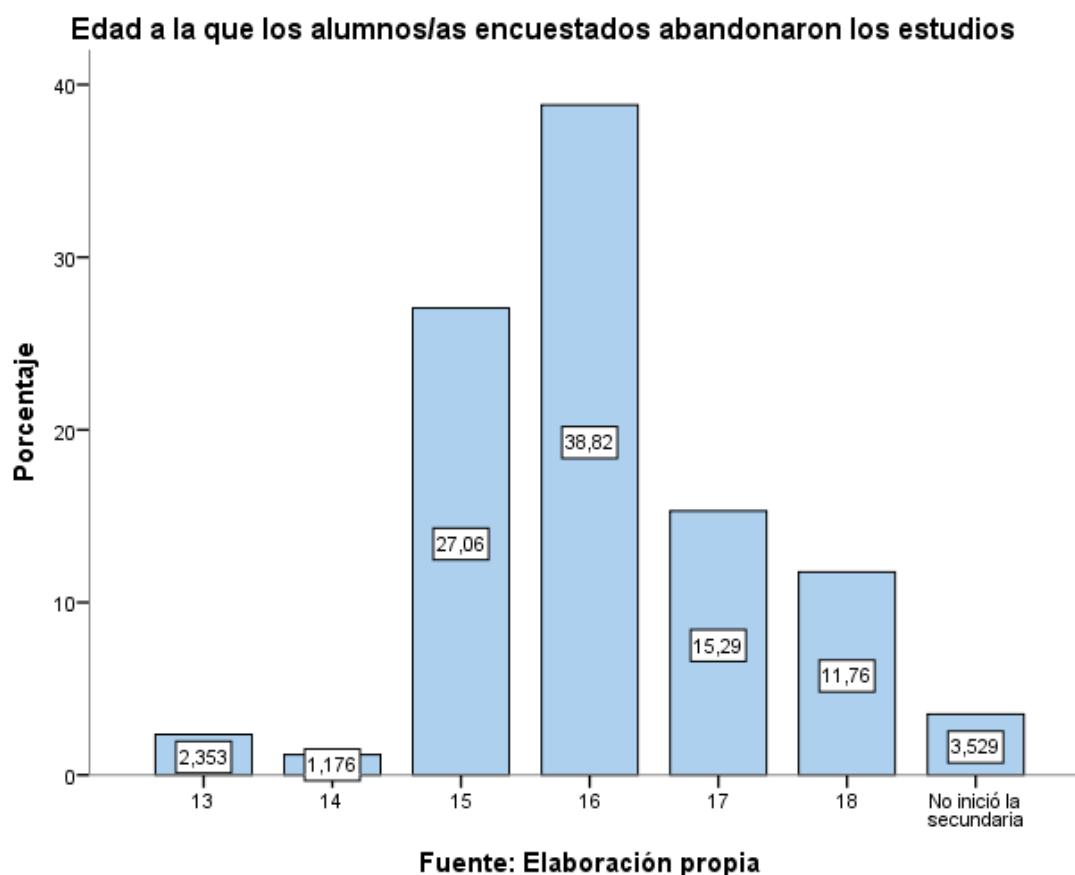
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de cursos realizados, están centrados en el sector servicios y de la construcción, aunque sorprende que una buena parte de ellos estuviesen relacionados con este último sector, dada la crisis que padece desde hace unos años, así como los escasos cursos realizados en otros sectores con mayores posibilidades de inserción, como es el de las nuevas tecnologías, por ejemplo, desconociendo si las razones de su elección se deben a las preferencias de los jóvenes, a la oferta formativa o al bajo nivel cultural con el que cuentan para poder enfrentarse a cursos que requieran mayor nivel formativo. Independientemente de los motivos que los encuestados pudiesen tener a la hora de elegir los cursos realizados, se puede destacar que se centran en el sector de la construcción y el de servicios a la comunidad, siendo este último junto con el de informática los que pueden facilitarles una formación más acorde a la demanda del mercado laboral y, por tanto, proporcionarles mayores posibilidades de empleo.

5.1.3. Proceso escolar de los encuestados

Dato fundamental para el tipo de investigación que nos ocupa es la edad a la que abandonaron los estudios, reflejada en el siguiente gráfico.

Gráfico 11. Edad a la que los alumnos/as encuestados abandonaron los estudios



Fuente: elaboración propia.

Según el gráfico nos muestra, la gran mayoría abandonó los estudios al cumplir la edad reglamentaria según la normativa vigente en España, es decir, los 16 años. Destaca también el 30,5% de jóvenes que abandonan de manera prematura, antes de haber cumplido dicha edad, de manera especial el 27% que abandona a los 15 años. Asimismo, es notable el porcentaje de encuestados que, superando la edad legal de finalización de la enseñanza secundaria, permanece en ella hasta los 17 y 18 años, lo que significa que abandonaron los estudios con uno o dos años de retraso. En definitiva, el gráfico refleja, por un lado, el significativo porcentaje de abandono prematuro antes de los 16 años y, por otro, que un 27% ha sufrido uno o dos curso de retraso. El 3,5% que no inició la enseñanza secundaria se refiere a jóvenes inmigrantes que no la

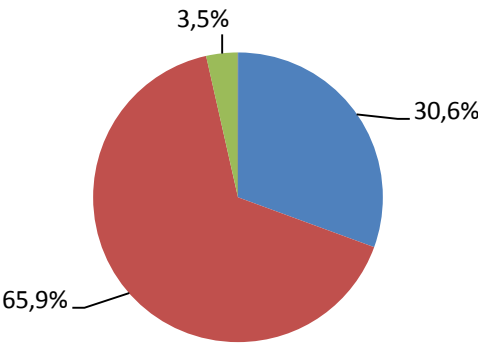
cursaron debido a que en su país no está estructurada como lo está en España y no era obligatoria.

El siguiente gráfico nos muestra el porcentaje de jóvenes que, como ya se ha dicho, abandonan la escuela a edades muy tempranas sin haber podido obtener el título de enseñanza secundaria, destacando el 30,6% de alumnos que abandonan la escuela antes, sin haber cumplido la edad reglamentaria para hacerlo.

Gráfico 12. Tramo de edad a la que los alumnos/as encuestados abandonaron los estudios

Tramo de edad a la que los alumnos/as encuestados abandonaron los estudios

- ANTES DE CUMPLIR LA EDAD REGLAMENTARIA (16 AÑOS)
- DESPUÉS DE CUMPLIR LA EDAD REGLAMENTARIA
- NO INICIÓ LA SECUNDARIA (INMIGRANTES)



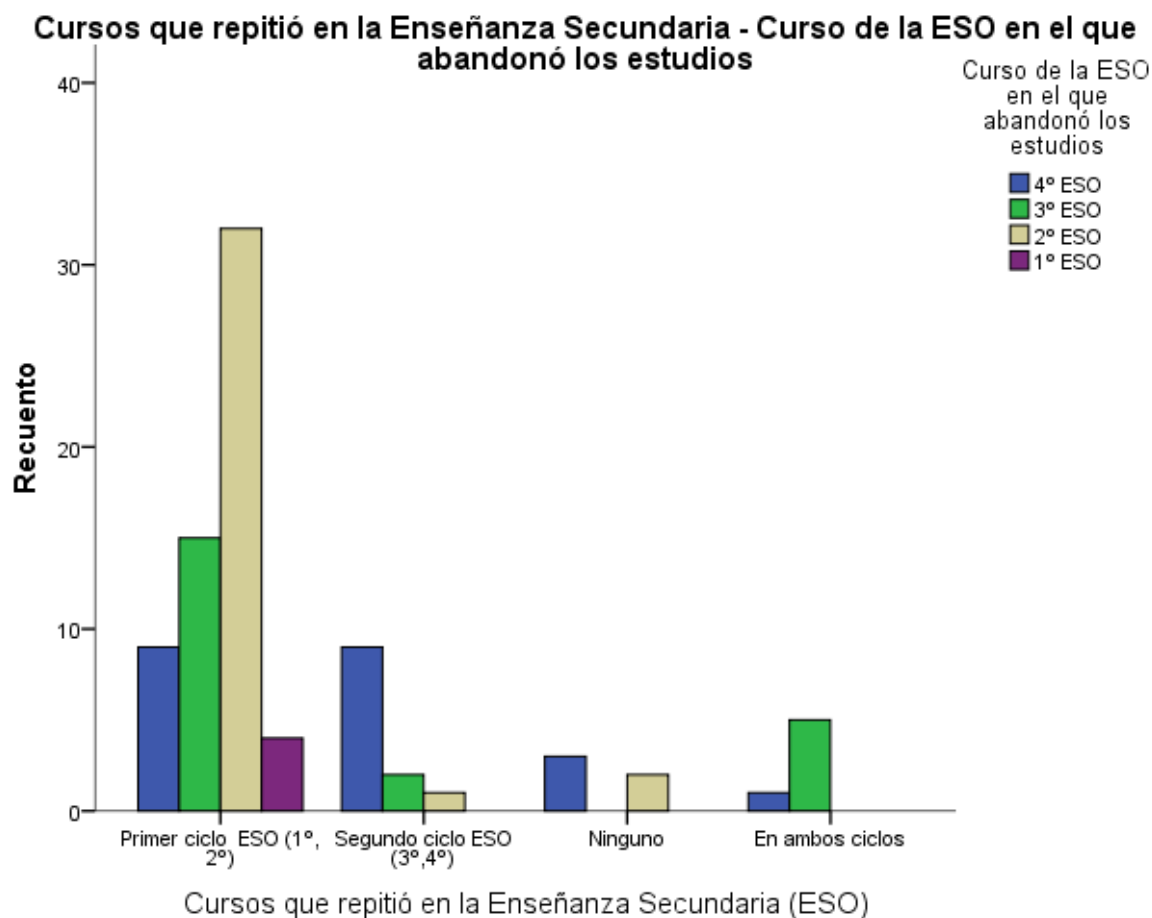
Fuente: elaboración propia.

Tabla 29. Cursos repetidos en enseñanza secundaria/Curso de la ESO en el que abandonó los estudios

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Cursos repetidos en enseñanza secundaria/Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	344**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 13. Cursos que repitió en la Enseñanza Secundaria-Curso de la ESO en el que abandonó los estudios



Fuente: elaboración propia.

El gráfico anterior refleja la correlación existente entre el ciclo en el que repiten los alumnos, que de manera mayoritaria es el primero, es decir, en 1º o 2º curso de la ESO, y el curso en el que abandonan, que suele ser fundamentalmente en 2º, o lo que es lo mismo, abandonan tras repetir curso, aunque una buena parte lo hace uno o dos años después de repetir, lo que indica que la repetición de curso no les hizo superar las dificultades y abandonaron en el curso siguiente.

Por otro lado, cabe preguntarse a la vez por qué abandonaron los alumnos sus estudios antes de tiempo, sin haber cursado los correspondientes cursos y sin título alguno. Los dos gráficos siguientes, de correlación de Pearson, muestran a continuación el grado de correlación existente entre la edad a la que abandonan y los suspensos, así como la edad en la que más suspensos aparecen, de modo que los alumnos que suspenden muchas veces son los que deciden abandonar nada más cumplir 16 años —edad reglamentaria

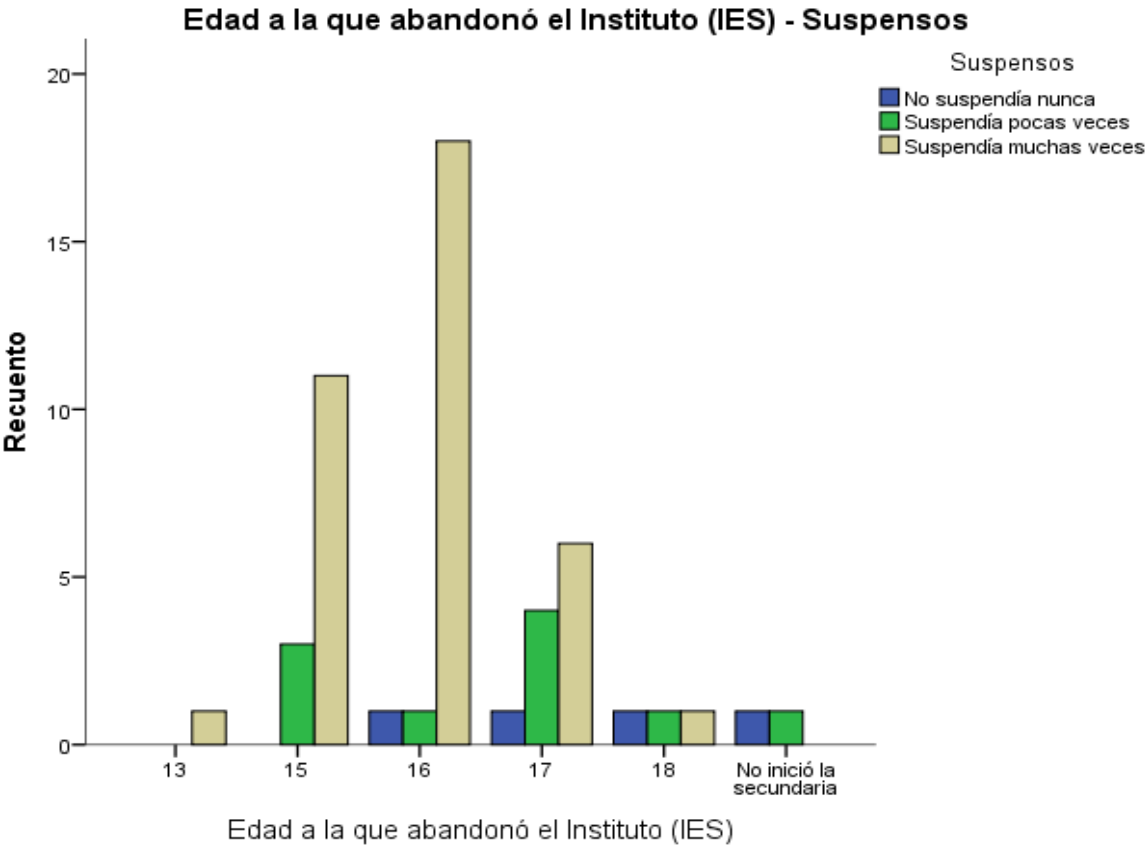
para poder dejar los estudios—, e, incluso, también un considerable número de alumnos con 15 años abandona, a pesar de que, según la normativa española de educación vigente, aún deberían permanecer en el sistema escolar.

Tabla 30. Edad a la que abandonó el instituto (IES)/Suspensos

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Edad a la que abandonó el instituto (IES)/Suspensos	450**

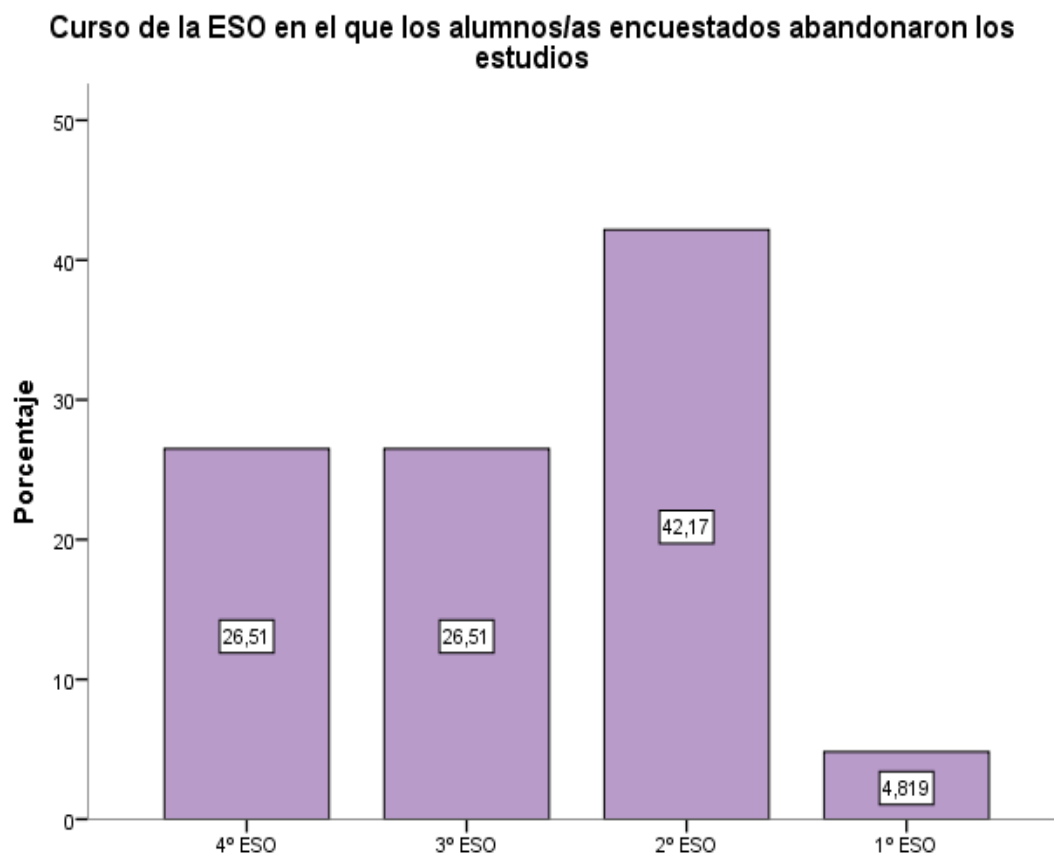
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 14. Edad a la que abandonó el Instituto (IES)-Suspensos



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 15. Curso de la ESO en el que los alumnos/as encuestados abandonaron los estudios



Fuente: elaboración propia.

Como refleja el gráfico anterior, el curso donde se produce mayor tasa de abandono es 2º curso de ESO, obteniendo una tasa total de abandono prematuro —entre 1º y 3º curso— de 73,5%, lo que significa que abandonan sin haber completado los cuatro cursos de la enseñanza secundaria y, por tanto, sin haber obtenido ningún tipo de titulación.

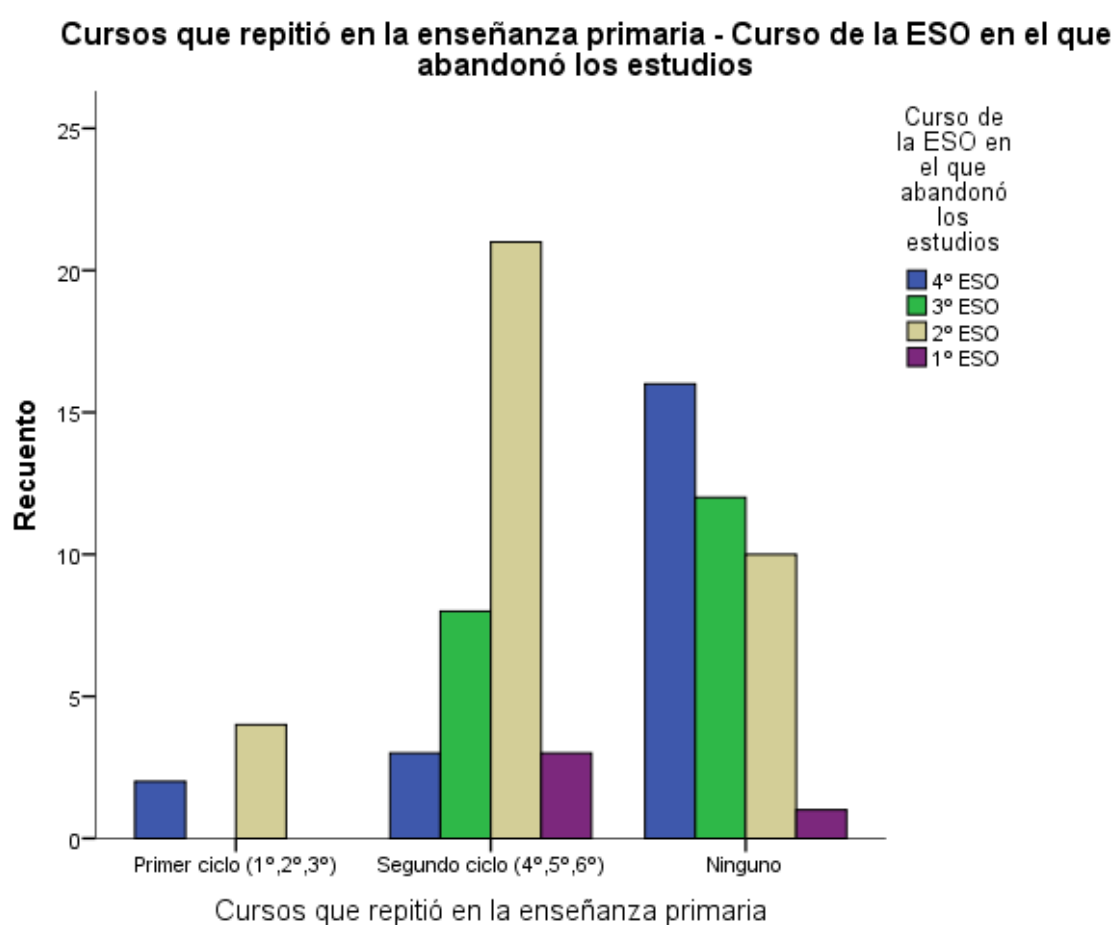
Con el fin de profundizar en el proceso escolar de los alumnos, cabe preguntarse si existe algún tipo de relación entre las dificultades escolares vividas durante la enseñanza primaria y la secundaria, para lo que nos servirán de ayuda algunas de las correlaciones de las que hablaremos a continuación, donde aparecen relacionados una serie de factores que pasamos a exponer.

Tabla 31. Cursos que repitió en la enseñanza primaria/Curso de la ESO en el que abandonó los estudios

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Cursos que repitió en la enseñanza primaria/Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	289**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 16. Cursos que repitió en la enseñanza primaria-Curso de la ESO en el que abandonó los estudios



Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, los alumnos que tuvieron que repetir en alguno de los cursos de 4º, 5º o 6º de primaria son quienes abandonan posteriormente en la enseñanza secundaria, fundamentalmente en 2º curso. Es decir, que aquellos que tuvieron dificultades escolares en el último tramo de la enseñanza primaria también las tienen en

el primer tramo de la enseñanza secundaria, lo que nos lleva a concluir que las dificultades vividas en la etapa anterior influyen en la etapa siguiente. Aclaramos que, si bien la enseñanza primaria consta de tres ciclos o etapas (cada una de dos cursos), de cara al análisis de datos, se han agrupado en dos ciclos de tres cursos cada uno, puesto que para una buena parte de alumnos, los problemas comienzan desde 4º curso en adelante, por lo que también a la hora de plantear las preguntas relacionadas con este tema los ciclos quedaron así distribuidos, con tal de facilitar el trabajo de los alumnos y el posterior análisis.

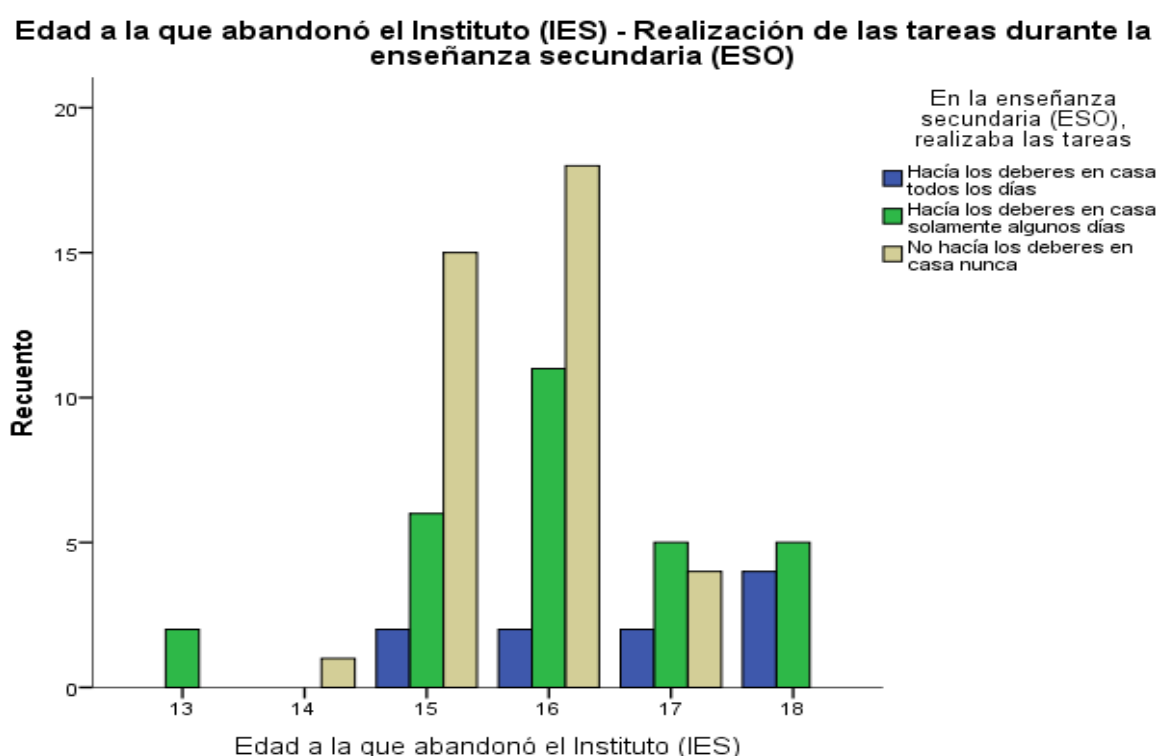
Asimismo, son también estos alumnos de 16 y 17 años quienes realizaban las tareas escolares solamente algunos días o nunca, como veremos más adelante, pues serán los de esta franja de edad quienes aparezcan con mayor número de suspensos durante la enseñanza primaria y a lo largo de secundaria, así como con mayor número de cursos repetidos y mayor tasa de abandono escolar.

Tabla 32. Edad a la que abandonó el instituto/Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Edad a la que abandonó el instituto/Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria	344**

Fuente: elaboración propia.

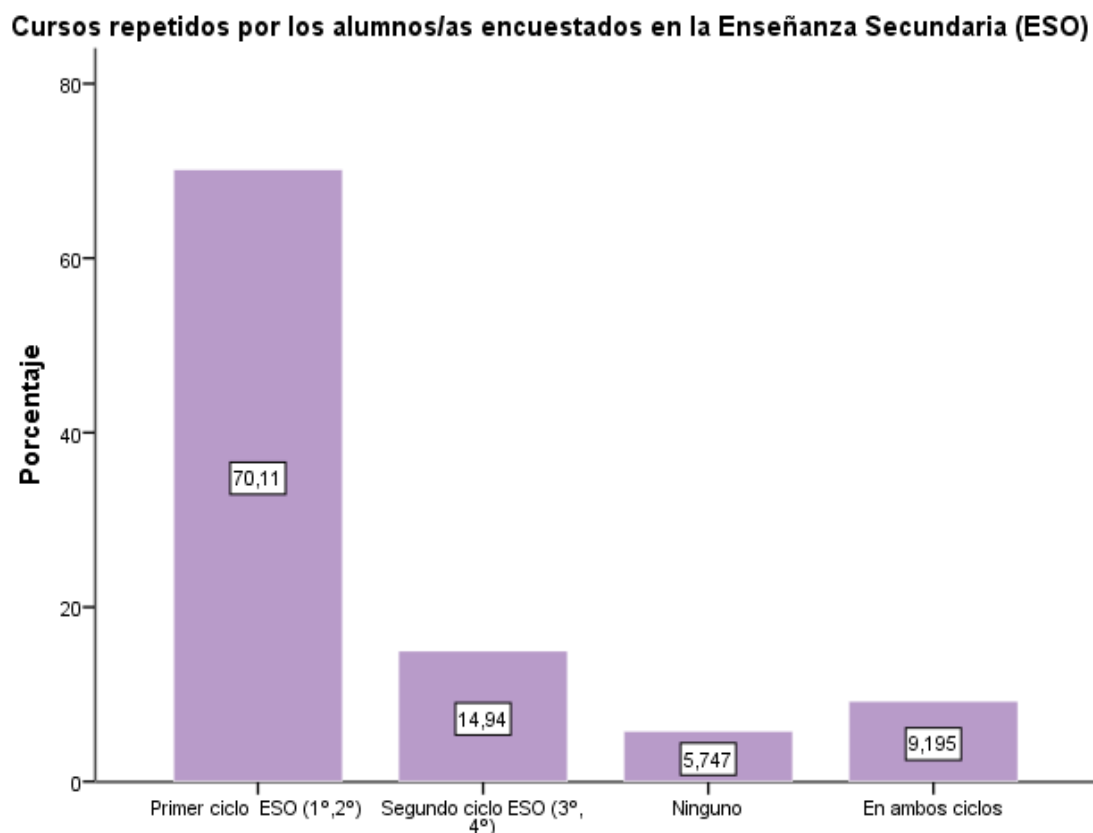
Gráfico 17. Edad a la que abandonó el Instituto (IES)-Realización de las tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)



Fuente: elaboración propia.

Quienes no hacen las tareas o los deberes escolares en casa nunca son los alumnos que abandonan a los 14 y fundamentalmente a los 15 y 16 años. Aunque no contamos con el dato de cuántos de estos de 16 años abandonan sin titulación, sí que podemos afirmar que los que lo hacen con 14 y 15 años al menos sí que los dejan sin haber conseguido la correspondiente titulación.

Gráfico 18. Cursos repetidos por los alumnos/as encuestados en la Enseñanza Secundaria (ESO)



Fuente: elaboración propia.

Así, por ejemplo, nos encontramos en el gráfico anterior que la inmensa mayoría de estos jóvenes (70,1%) repitieron curso durante el primer ciclo de la ESO, es decir en 1º o 2º curso, un 14,9% repitió en el segundo ciclo y un 9,2% lo hizo en ambos ciclos, representando la tasa de alumnos que no tuvieron que repetir ningún curso solamente el 5,7%.

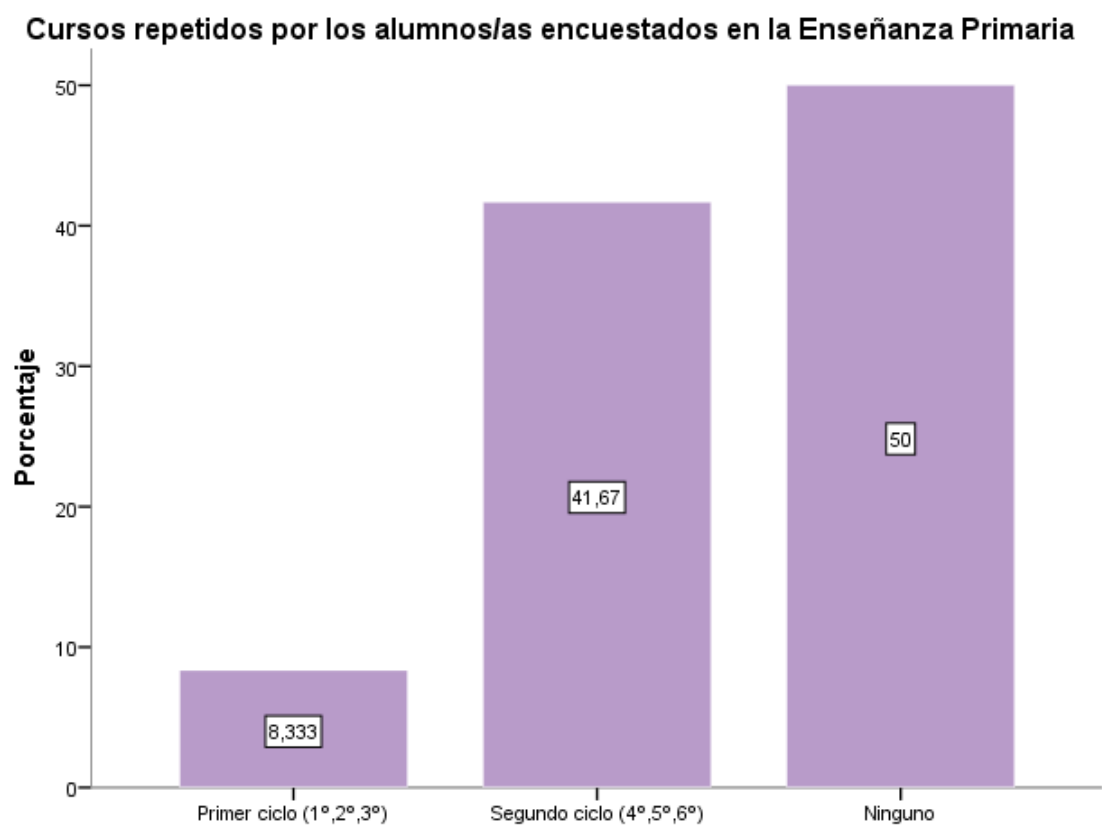
En esta etapa educativa de enseñanza secundaria los suspensos se centran en el primer ciclo, o sea, en 1º y 2º curso. Es a partir de entonces, debido al alto porcentaje de suspensos, cuando los alumnos deciden abandonar tras haber repetido curso sin obtener el éxito deseado, algunos esperando cumplir los 16 años para hacerlo, como hemos visto más arriba, y un buen número (30,5%) incluso abandonando antes, especialmente con 15 años.

Cabe señalar que un importante porcentaje (43,83%) de alumnos pertenecieron a lo largo de esta etapa a grupos de diversificación curricular, o lo que es lo mismo, que

tuvieron necesidad de ayuda complementaria en su proceso de aprendizaje, medidas empleadas con aquellos que por tener especiales dificultades y carencias necesitan un tratamiento distinto del resto de la clase.

Para comprobar si estas dificultades escolares podían guardar algún tipo de relación con la etapa escolar anterior, es decir, con la enseñanza primaria, hemos querido conocer también la trayectoria y resultados de dicha etapa.

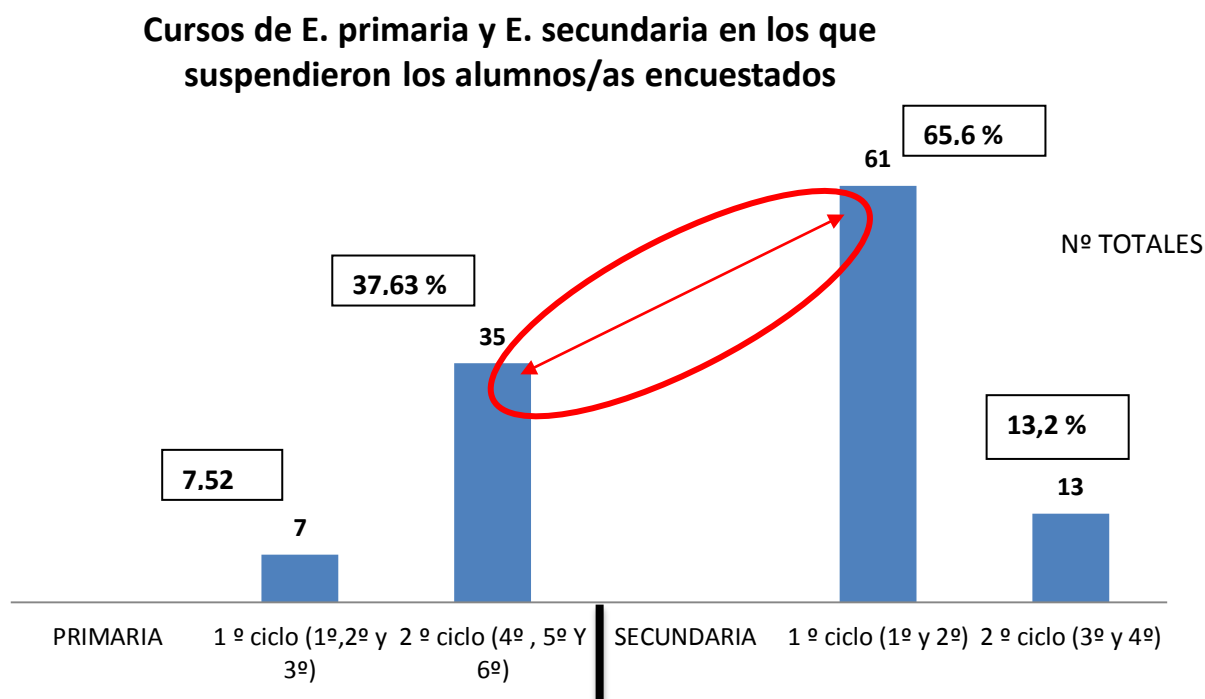
Gráfico 19. Cursos repetidos por los alumnos/as encuestados en la Enseñanza Primaria



Fuente: elaboración propia.

Del gráfico 19 se desprende que justo la mitad de los encuestados no repitió ningún curso, mientras que el 50% restante que repitió lo hizo mayoritariamente en los cursos de 4º, 5º o 6º.

Gráfico 20. Cursos de enseñanza primaria y enseñanza secundaria en los que suspendieron los alumnos/as encuestados



Fuente: elaboración propia.

Aclaremos, como ya se ha dicho con anterioridad, que aunque la enseñanza primaria está organizada en tres ciclos, cada uno de ellos de dos cursos (1º y 2º; 3º y 4º; 5º y 6º) en el gráfico anterior aparecen por razones metodológicas agrupados en dos ciclos: el primero, que incluye los cursos 1º, 2º y 3º, y el segundo ciclo, que incluye los cursos 4º, 5º y 6º.

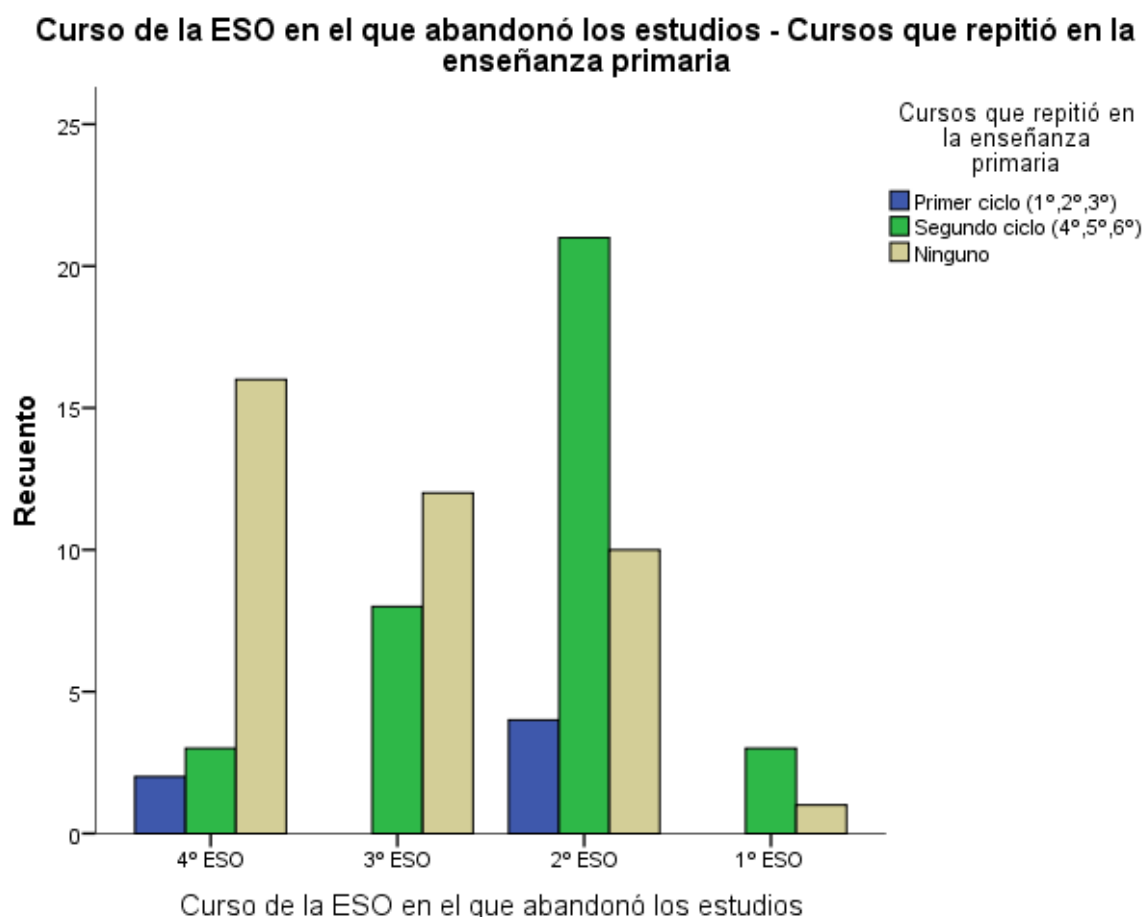
Si bien es cierto que en la enseñanza secundaria la diferencia de suspensos con respecto a la primaria es de 33,7%, se puede decir que el 45,1% de los alumnos vienen suspendiendo ya desde primaria, especialmente desde 4º, 5º y 6º, acentuándose el problema en la etapa educativa siguiente, por lo que vemos que gran parte de las dificultades no surgieron en la enseñanza secundaria, sino en la primaria, lo cual les dificultó el poder desenvolverse de manera exitosa en los primeros cursos (1º y 2º) de la ESO.

Tabla 33. Curso de la ESO en el que abandonó los estudios/Cursos que repitió en la enseñanza primaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Curso de la ESO en el que abandonó los estudios/Cursos que repitió en la enseñanza primaria	289**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 21. Curso de la ESO en el que abandonó los estudios-Cursos que repitió en la enseñanza primaria



Fuente: elaboración propia.

Existe una relación clara entre el alumnado que a lo largo de la enseñanza primaria repite en los cursos de 4º, 5º y/o 6º y los que abandonan en 2º curso, fundamentalmente,

y 3º de ESO, es decir, los que abandonan sin haber finalizado la etapa educativa obligatoria y sin haber titulado, y que, en otras palabras, podemos denominar como alumnos que no han alcanzado los objetivos escolares mínimos o que han fracasado.

Por otra parte, también la realización de tareas escolares, como se observa en el gráfico siguiente, tiene correlación con el grado de suspensos, centrados en los tres últimos cursos de la enseñanza primaria, de modo que aquellos alumnos que más suspensos tuvieron durante la enseñanza primaria coinciden también con los que no hacían las tareas de manera sistematizada todos los días en dicha etapa, sino que o no las hacían nunca o las hacían solamente algunos días. Datos que contrastan con el importante porcentaje de alumnos que no suspendieron nunca y que coincide en gran parte con los que hacían las tareas todos los días.

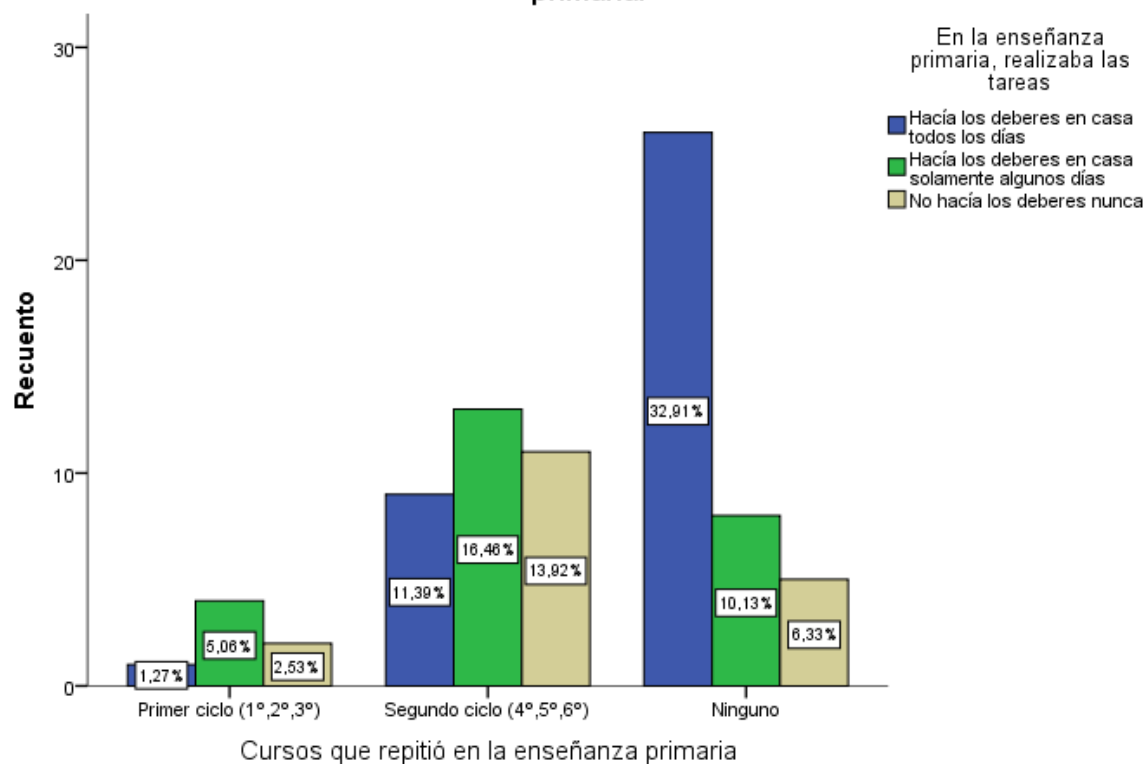
Tabla 34. Cursos repetidos en la enseñanza primaria/Realización de tareas escolares en la enseñanza primaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Cursos repetidos en la enseñanza primaria/Realización de tareas escolares en la enseñanza primaria	339**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 22. Cursos que repitió en la enseñanza primaria-Realización de tareas durante la enseñanza primaria

Cursos que repitió en la enseñanza primaria - Realización de tareas durante la enseñanza primaria.



Fuente: elaboración propia.

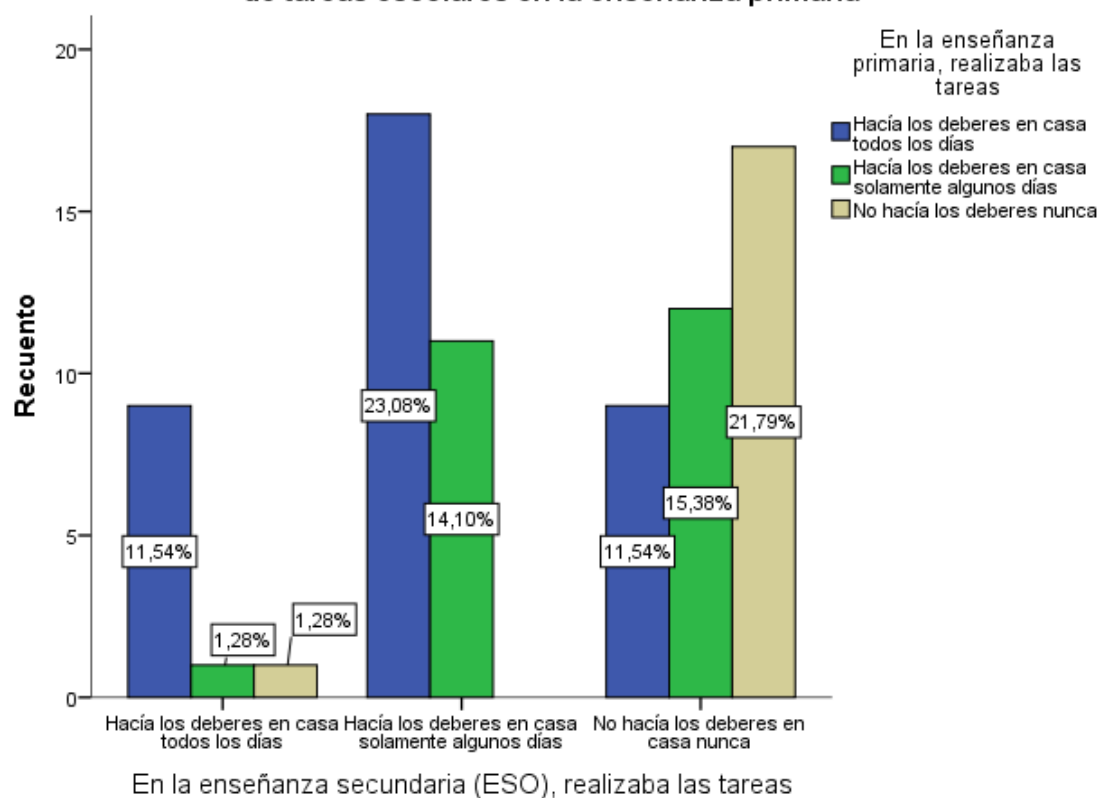
Tabla 35. Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria/Realización de las tareas escolares en la enseñanza primaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria/Realización de las tareas escolares en la enseñanza primaria	500**

Fuente: elaboración propia.

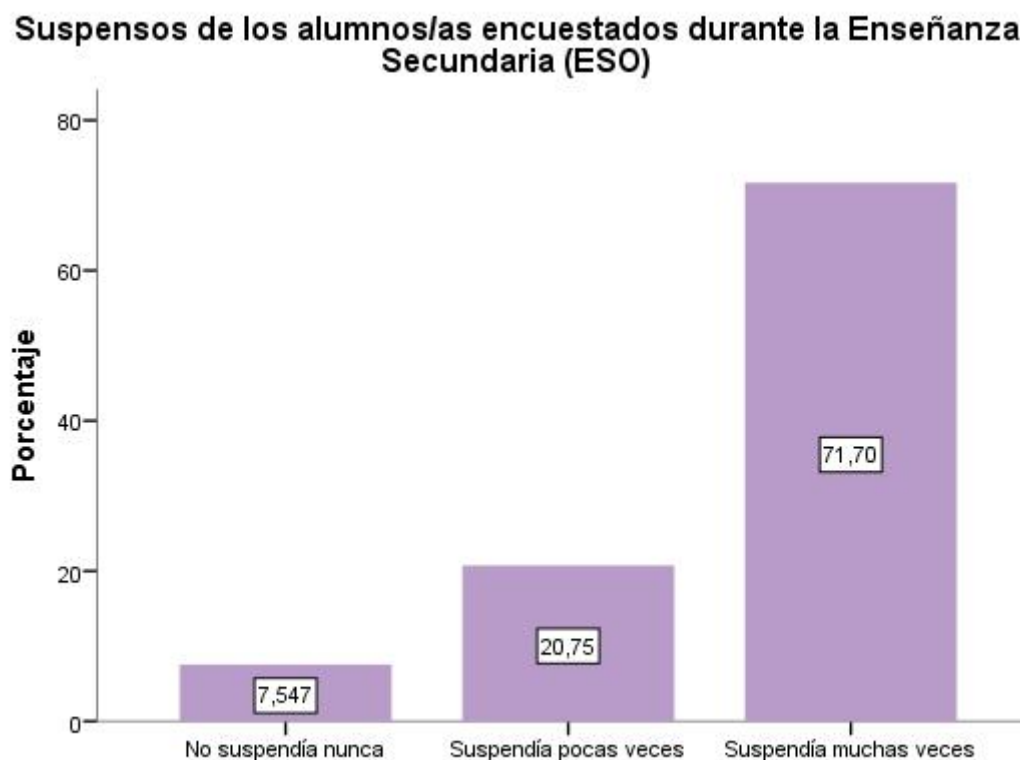
Gráfico 23. Realización de las tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO)- Realización de las tareas escolares en la enseñanza primaria

Realización de tareas escolares en la enseñanza secundaria (ESO) - Realización de tareas escolares en la enseñanza primaria



Fuente: elaboración propia

Gráfico 24. Suspensos de los alumnos/as encuestados durante la Enseñanza Secundaria (ESO)



Fuente: elaboración propia.

A este respecto, los encuestados se manifiestan de manera subjetiva y sin cuantificar sobre sus suspensos a lo largo de la etapa de secundaria, aunque pensamos que no de manera errada, puesto que, precisamente porque no se trata de un asunto del que puedan sentirse orgullosos como es el haber suspendido, podemos sospechar que las respuestas a una pregunta abierta y un tanto ambigua como es esta a la que respondieron el 71,7%, no llegarían a un porcentaje tan elevado si no coincidiesen con la realidad.

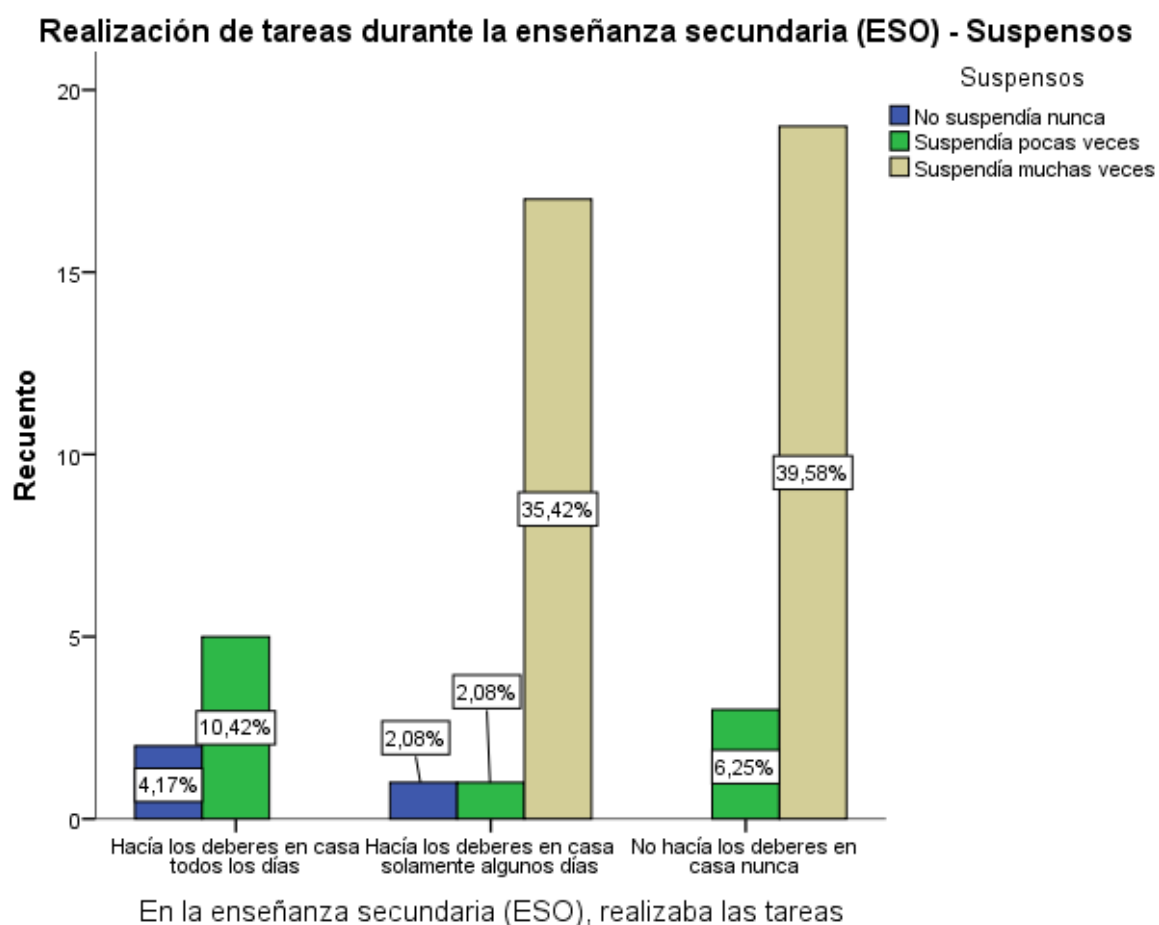
Cabe destacar que la gran mayoría afirma haber suspendido muchas veces, lo cual, unido a aquellos que afirman haber suspendido pocas veces, nos lleva a afirmar que el porcentaje de alumnos que suspendían asciende al 92,4% de los encuestados.

Tabla 36. Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria (ESO)/Suspensos

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria (ESO)/Suspensos	537**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 25. Realización de tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)-Suspensos



Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar del gráfico anterior el alto porcentaje de alumnos que afirma que no realizaba los deberes o tareas escolares nunca o solamente algunos días, porcentaje que se acerca al de alumnos que suspendían muchas veces.

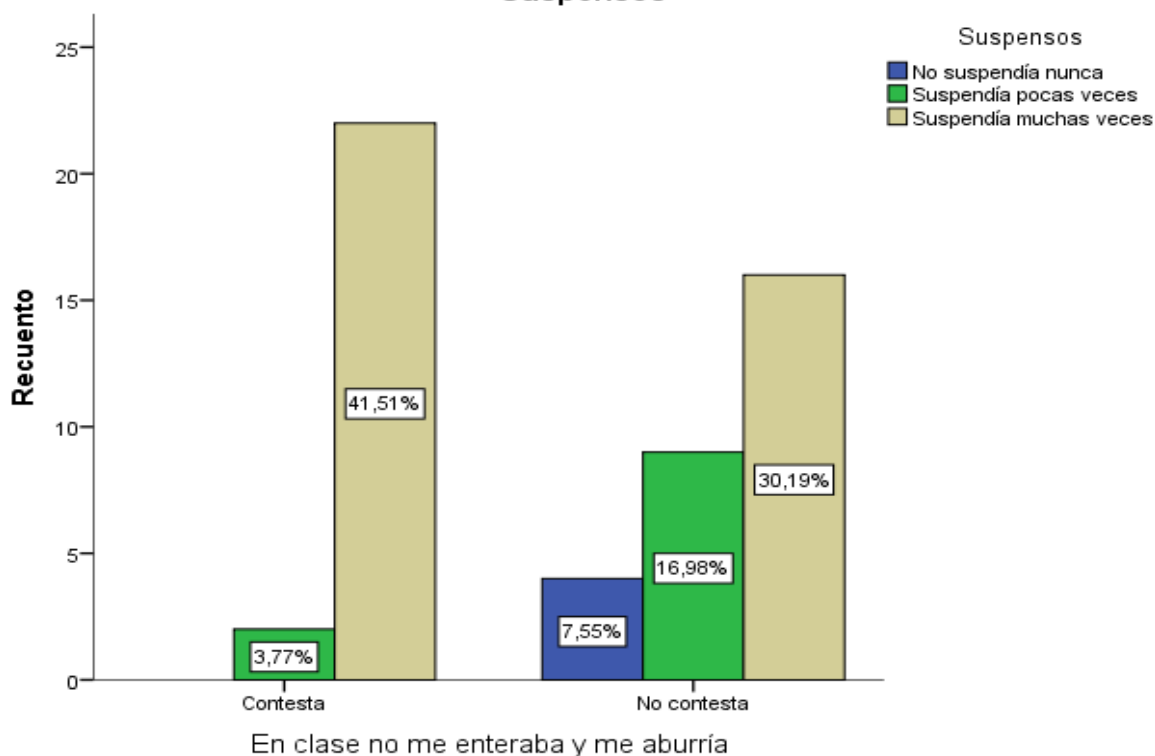
Tabla 37. En clase no se enteraba y se aburría/Suspensos

Correlación de variables	Correlación de Pearson
En clase no se enteraba y se aburría/Suspensos	406**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 26. Alumnado encuestado que durante la ESO en clase no se enteraba y se aburría-Suspensos

Alumnado encuestado que durante la ESO en clase no se enteraba y se aburría - Suspensos



Fuente: elaboración propia.

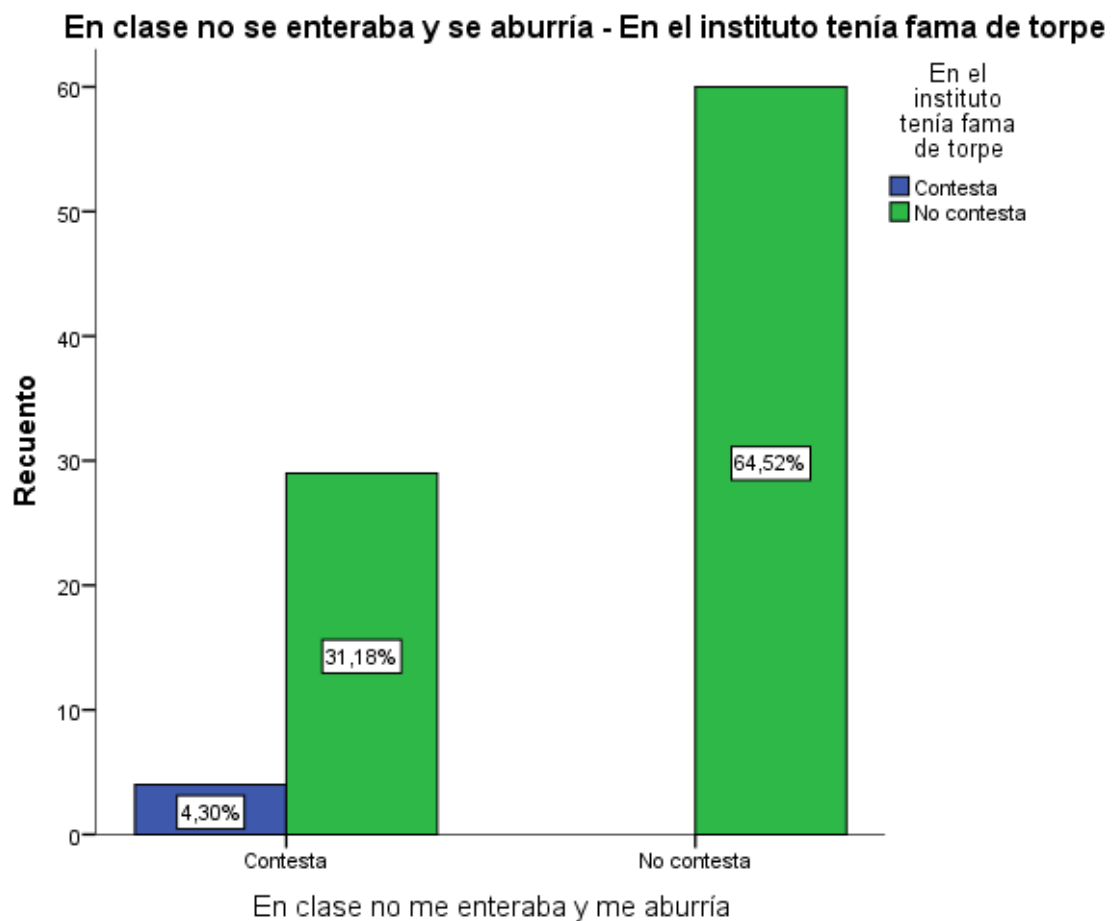
También la inmensa mayoría del alumnado que afirma que cuando estudiaba secundaria no se enteraba de lo que se impartía en clase y se aburría, pertenece al grupo de los que suspendían muchas veces, aunque existe un 30,2% que suspendía muchas veces, pero no se incluye dentro del grupo de los que se aburrían en clase.

Tabla 38. En clase no se enteraba y se aburría/En el instituto tenía fama de torpe

Correlación de variables	Correlación de Pearson
En clase no se enteraba y se aburría/En el instituto tenía fama de torpe	286**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 27. En clase no se enteraba y se aburría-En el instituto tenía fama de torpe



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de alumnos que en sus respectivos centros tenían fama de torpes es pequeño y se incluye dentro del grupo que afirma que en clase no se enteraba y se aburría. En otras palabras, parece que al alumno que tiene dificultades para enterarse en clase y se aburre se le considera alumno torpe.

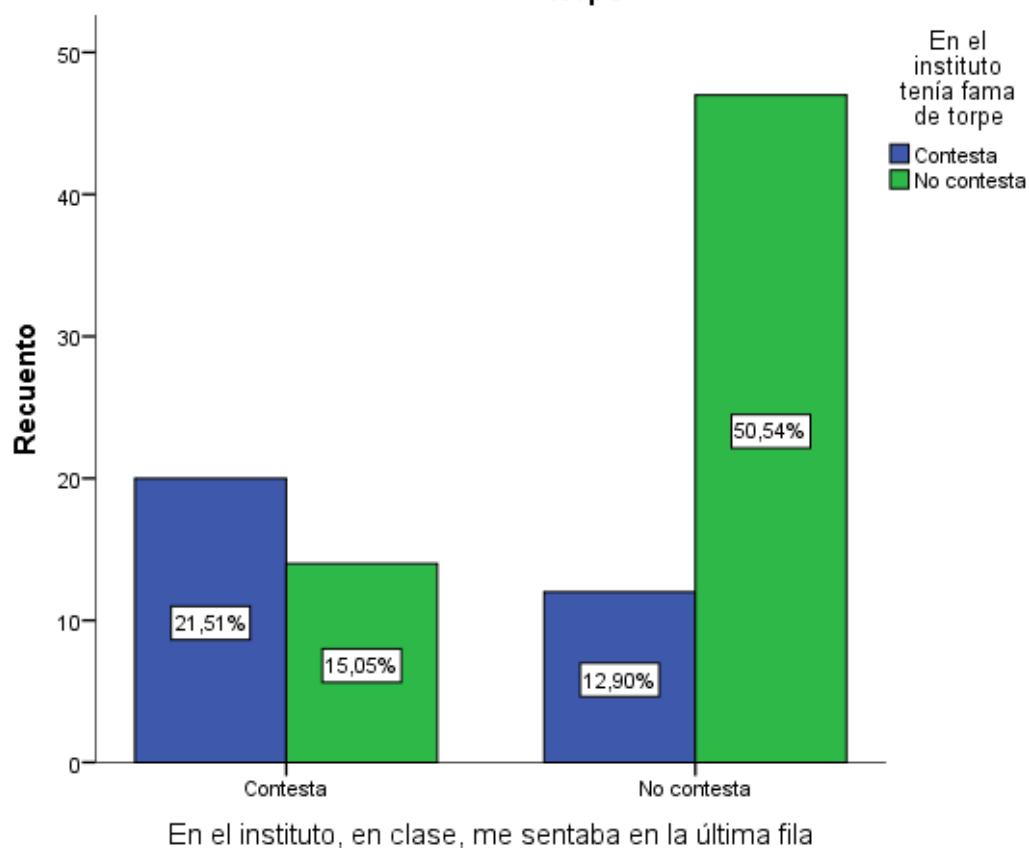
Tabla 39. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila/En el instituto tenía fama de torpe

Correlación de variables	Correlación de Pearson
En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila/En el instituto tenía fama de torpe	279 **

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 28. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila-En el instituto tenía fama de torpe

En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila - En el instituto tenía fama de torpe



Fuente: elaboración propia.

La pequeña porción de alumnos que en sus respectivos institutos tenían fama de torpes, y que, como ya se ha comentado, se aburrían en clase, son también, según el gráfico anterior, los que se sentaban en la última fila del aula.

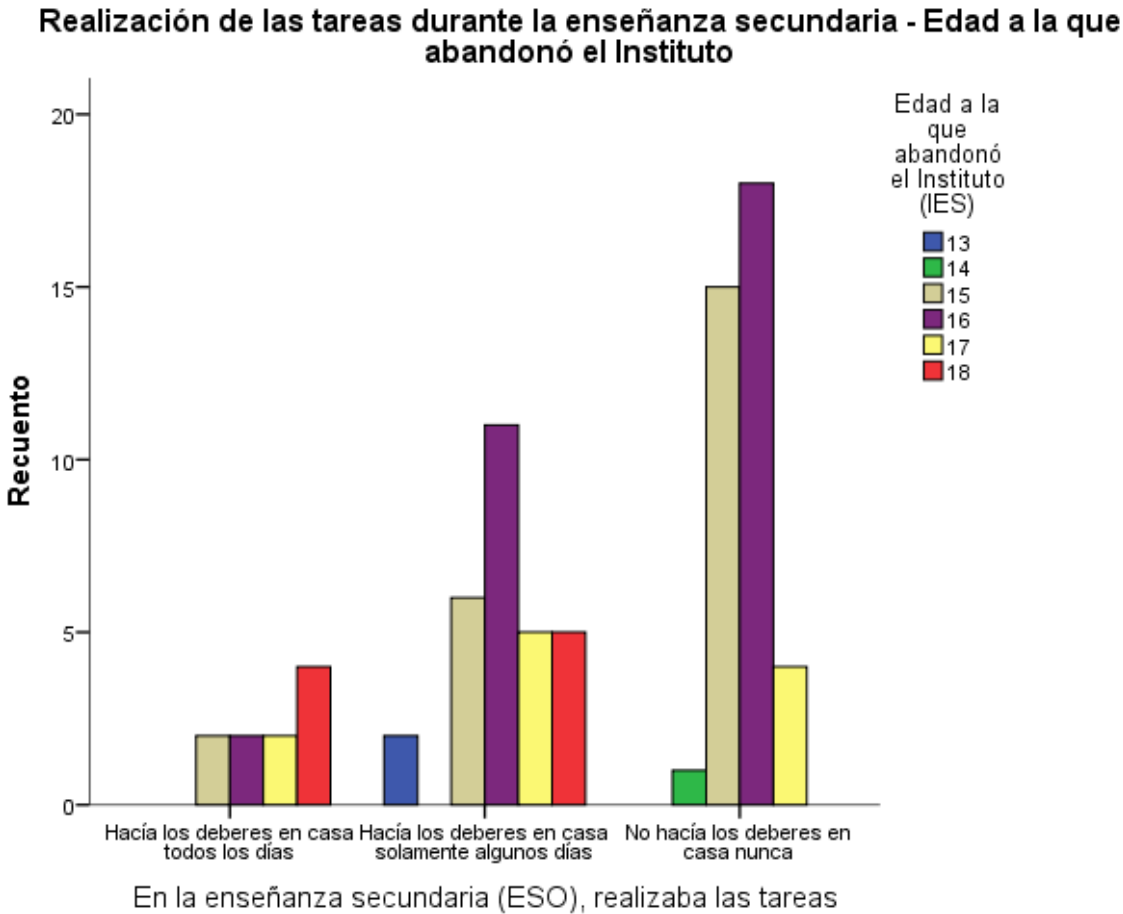
A continuación podemos observar que, según la correlación de Pearson, existen también otras variables asociadas a la no realización de las tareas escolares por parte del alumnado, según los dos gráficos siguientes.

Tabla 40. Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria/Edad a la que abandonó el instituto

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria/Edad a la que abandonó el instituto	344**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 29. Realización de las tareas durante la enseñanza secundaria-Edad a la que abandonó el Instituto



Fuente: elaboración propia.

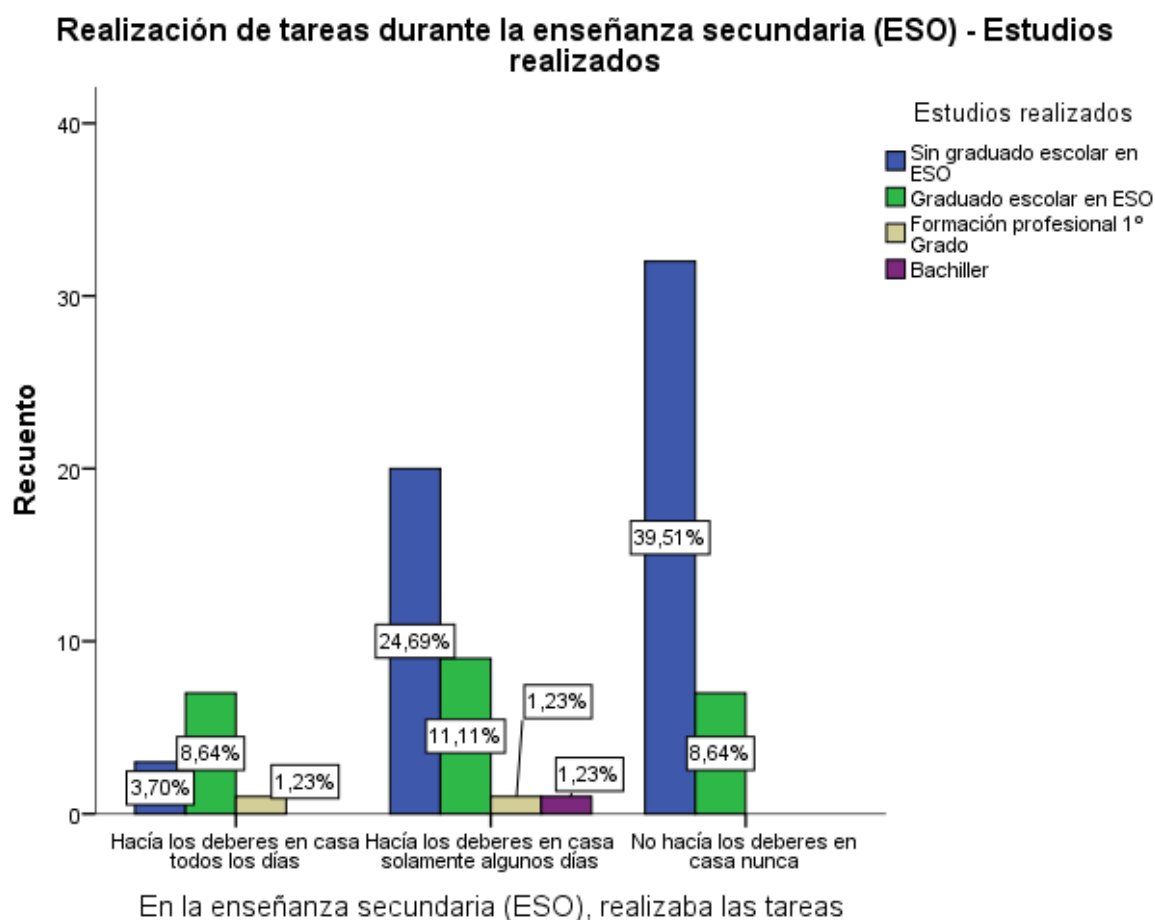
Según muestra la correlación de ambas variables, los alumnos que menos implicación solían tener en la realización de tareas escolares son quienes abandonaron con 15 y 16 años. En cuanto a los primeros, se puede decir que son los alumnos que abandonan antes de la edad reglamentaria y, por tanto, lo hacen sin ningún tipo de título, y respecto a los segundos, aunque abandonan a los 16 años, podemos suponer que tampoco lo consiguen, puesto que la pregunta no habla de finalizar la formación sino de abandonarla, o sea, de dejar los estudios antes de tiempo o sin haber alcanzado los objetivos establecidos. Este gráfico 29 destaca también una parte significativa de jóvenes que abandonan a los 16 años y que no hacían las tareas escolares nunca, que a su vez coinciden con los que suspendían muchas veces y, por tanto, tenían que repetir curso, lo que significa que cuando abandonaron no contaban con el título de graduado en ESO, como podremos observar en el gráfico siguiente.

Tabla 41. Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria (ESO)/Estudios realizados

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria (ESO)/Estudios realizados	338**

Fuente: elaboración propia.

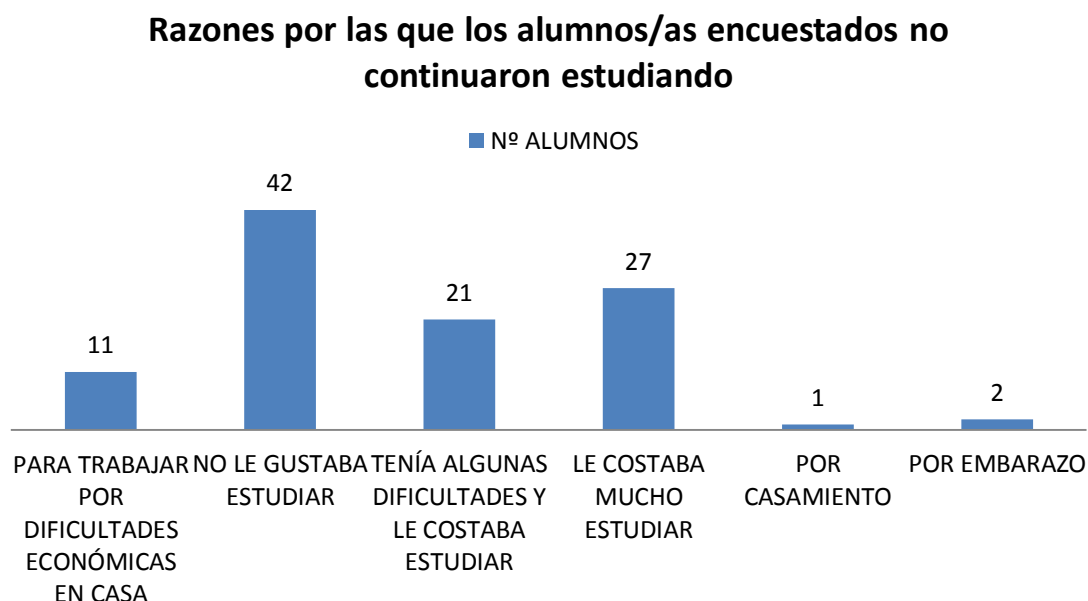
Gráfico 30. Realización de tareas durante la enseñanza secundaria (ESO)-Estudios realizados



Fuente: elaboración propia.

A partir de los datos expuestos hasta ahora, hemos querido conocer también las razones que condujeron a estos jóvenes a abandonar los estudios de manera prematura y sin haber alcanzado siquiera la titulación mínima, encontrando las siguientes razones o motivos:

Gráfico 31. Razones por las que los alumnos/as encuestados no continuaron estudiando



Fuente: elaboración propia.

Los casos que aparecen en el gráfico se refieren al número de alumnos que responden a las distintas opciones, pero aunque el total de la muestra de jóvenes sea de 93, el número total de respuestas es superior, debido a que algunos respondieron a más de una opción. Para 48 alumnos, es decir, un 51,6%, las dificultades con los estudios son evidentes, seguido de un significativo porcentaje (45%) cuya causa de abandono es que no le gustaba estudiar.

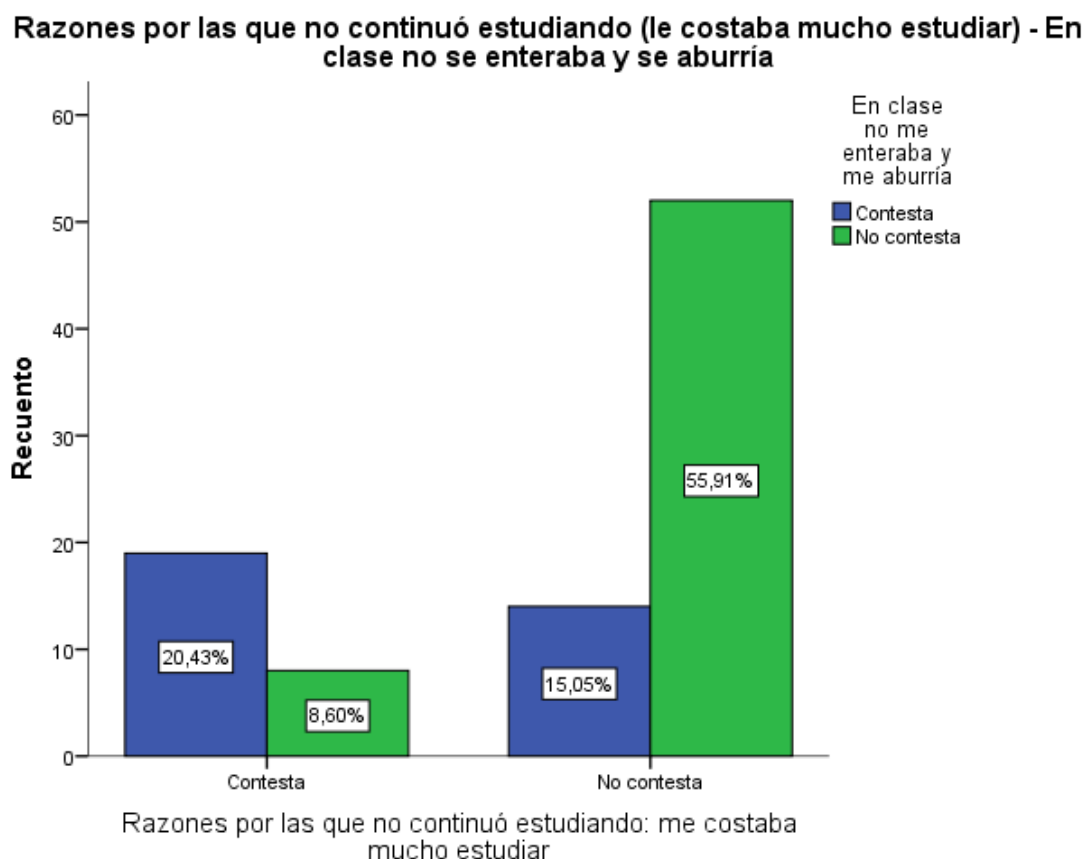
A continuación, exponemos también algunas correlaciones que nos ayudarán a profundizar en algunos de los motivos por los que abandonaron los estudios:

Tabla 42. Razones por las que no continuó estudiando (le costaba mucho estudiar)/En clase no se enteraba y se aburría

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Razones por las que no continuó estudiando (le costaba mucho estudiar)/En clase no se enteraba y se aburría	466**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 32. Razones por las que no continuó estudiando (le costaba mucho estudiar)-En clase no se enteraba y se aburría



Fuente: elaboración propia.

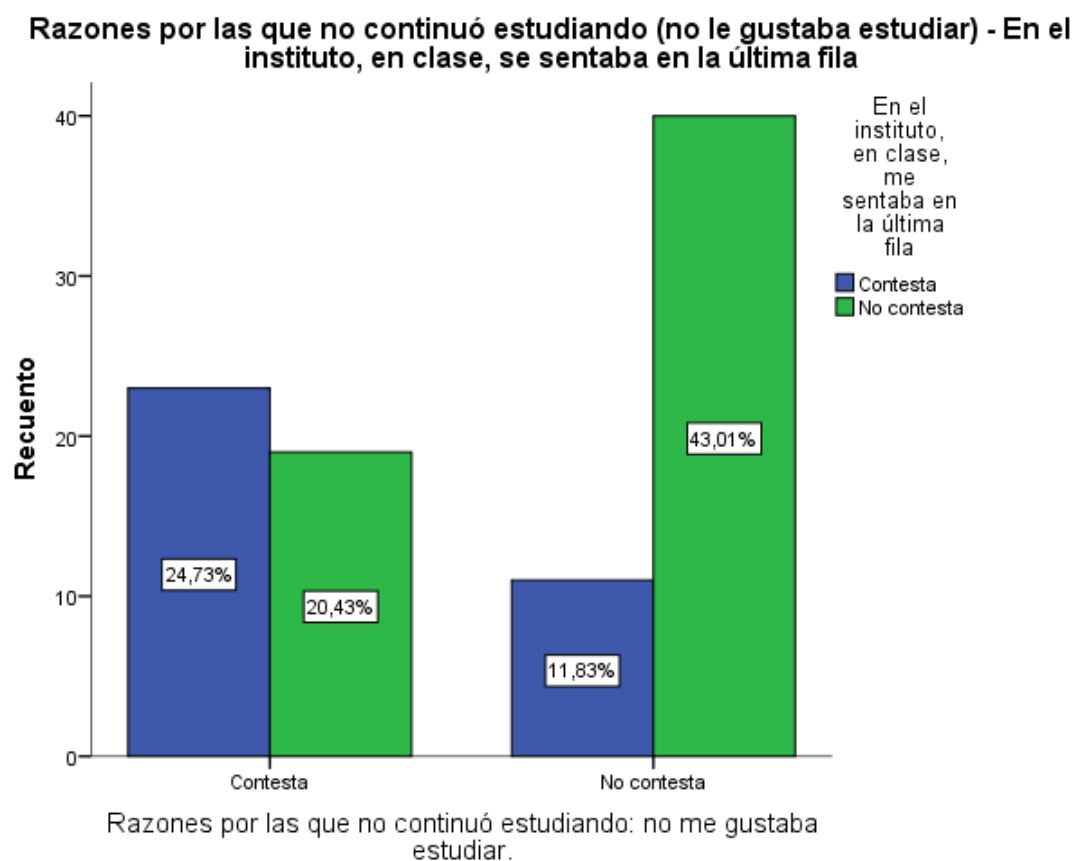
Según los motivos dados por los encuestados por los que decidieron dejar de estudiar, el 29%, o sea, un total de 27 alumnos, como muestra el gráfico n° 31, lo hizo porque le costaba mucho estudiar, porcentaje del que una buena parte, como muestra el gráfico anterior, se aburría en clase, aunque también parte de los que se aburrían no afirma que abandonase por los mismos motivos. Desde esta perspectiva, sí que podemos decir que la mayoría de aquellos que se aburren en clase coincide con los que abandonan los estudios porque les costaba mucho estudiar.

Tabla 43. Razones por las que no continuó estudiando (no le gustaba estudiar)/En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Razones por las que no continuó estudiando (no le gustaba estudiar)/En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila	343**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 33. Razones por las que no continuó estudiando (no le gustaba estudiar)- En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila



Fuente: elaboración propia.

Otro de los motivos de abandono prematuro es para gran parte de los que lo hacen (el 45,2%, o lo que es lo mismo, 42 alumnos, tal y como vemos en el gráfico nº 31) que no le gustaba estudiar, de los cuales la mayoría se sentaban en la última fila; estos alumnos, según muestra el siguiente gráfico, ya desde la enseñanza primaria tampoco tenían hábito de estudio en casa y no hacían nunca o solamente algunos días las tareas escolares.

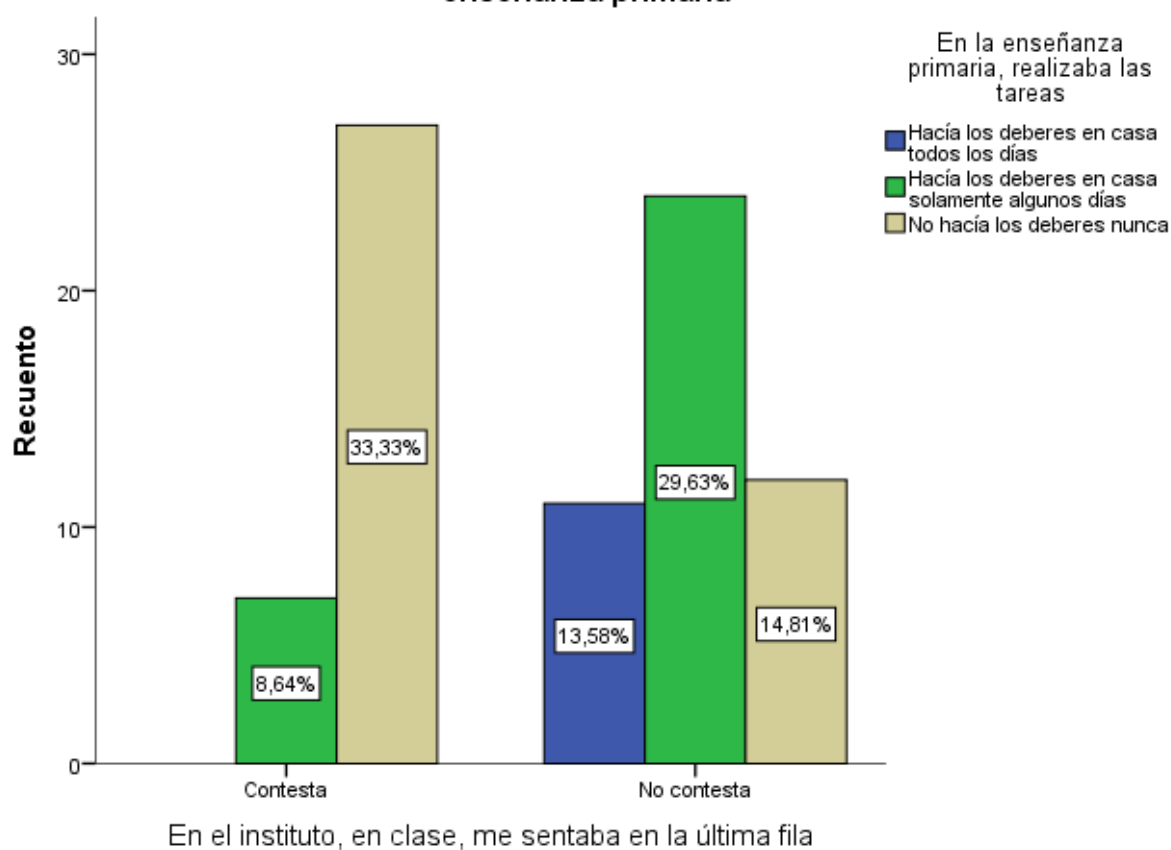
Tabla 44. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila/Realización de las tareas en la enseñanza primaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila/Realización de las tareas en la enseñanza primaria	464**

Fuente: elaboración propia.

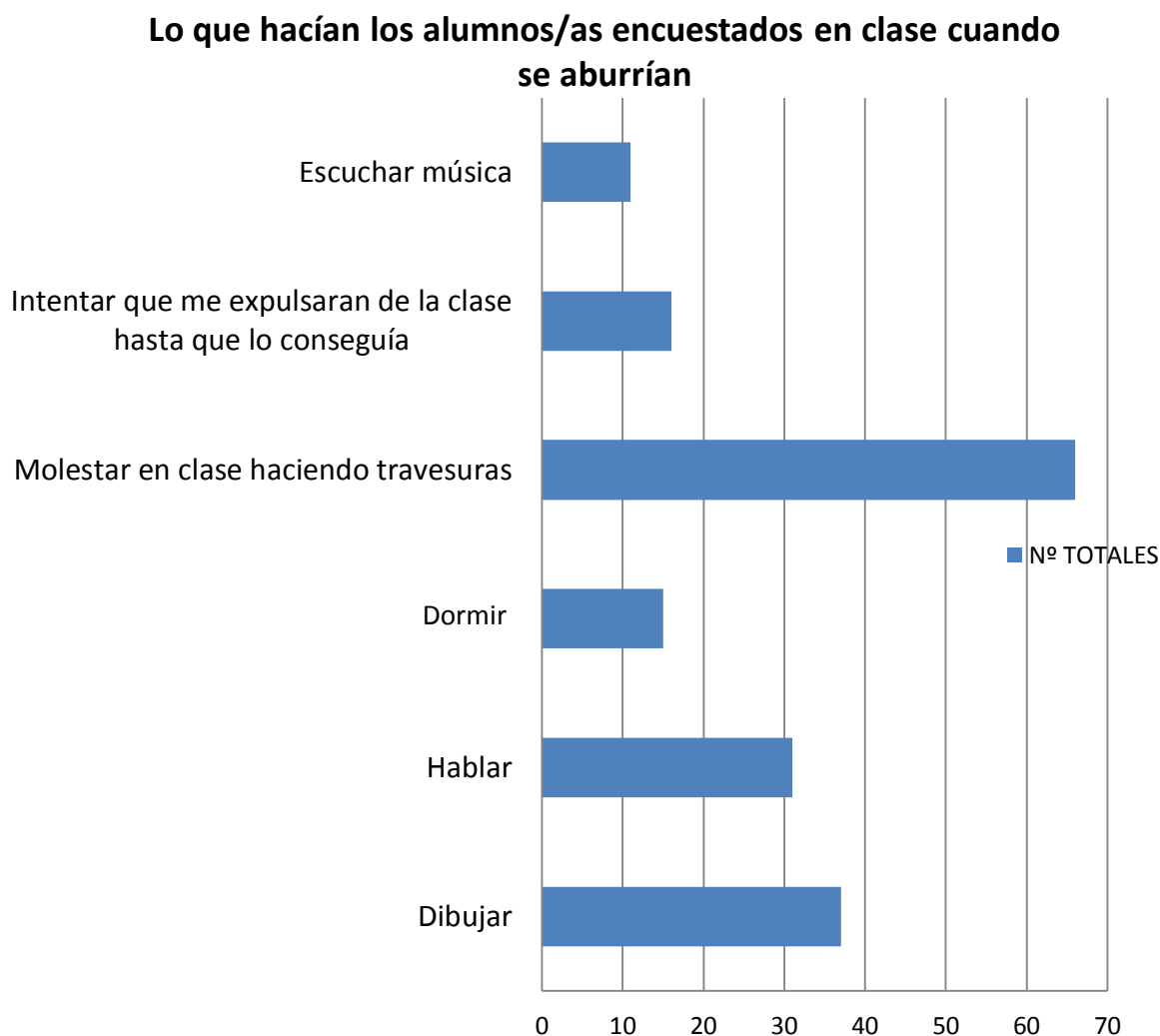
Gráfico 34. En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila-Realización de tareas en la enseñanza primaria

En el instituto, en clase, se sentaba en la última fila - Realización de tareas en la enseñanza primaria



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 35. Lo que hacían los alumnos/as encuestados en clase cuando se aburrían



Fuente: elaboración propia.

El 35,5% de los encuestados manifiesta también que durante la etapa de secundaria en clase no se enteraba y se aburría. Los alumnos que solían aburrirse, en lugar de estudiar y de trabajar en clase, se ponían a charlar, escuchar música, dormir o dibujar; y una gran mayoría se dedicaba fundamentalmente a molestar, haciendo travesuras. Los jóvenes que tenían este tipo de comportamiento se situaban en la última o últimas filas de la clase, tal vez con el fin de que no molestasen o lo hiciesen lo menos posible al resto de compañeros, llegando a ocupar estos últimos asientos un importante porcentaje de los encuestados.

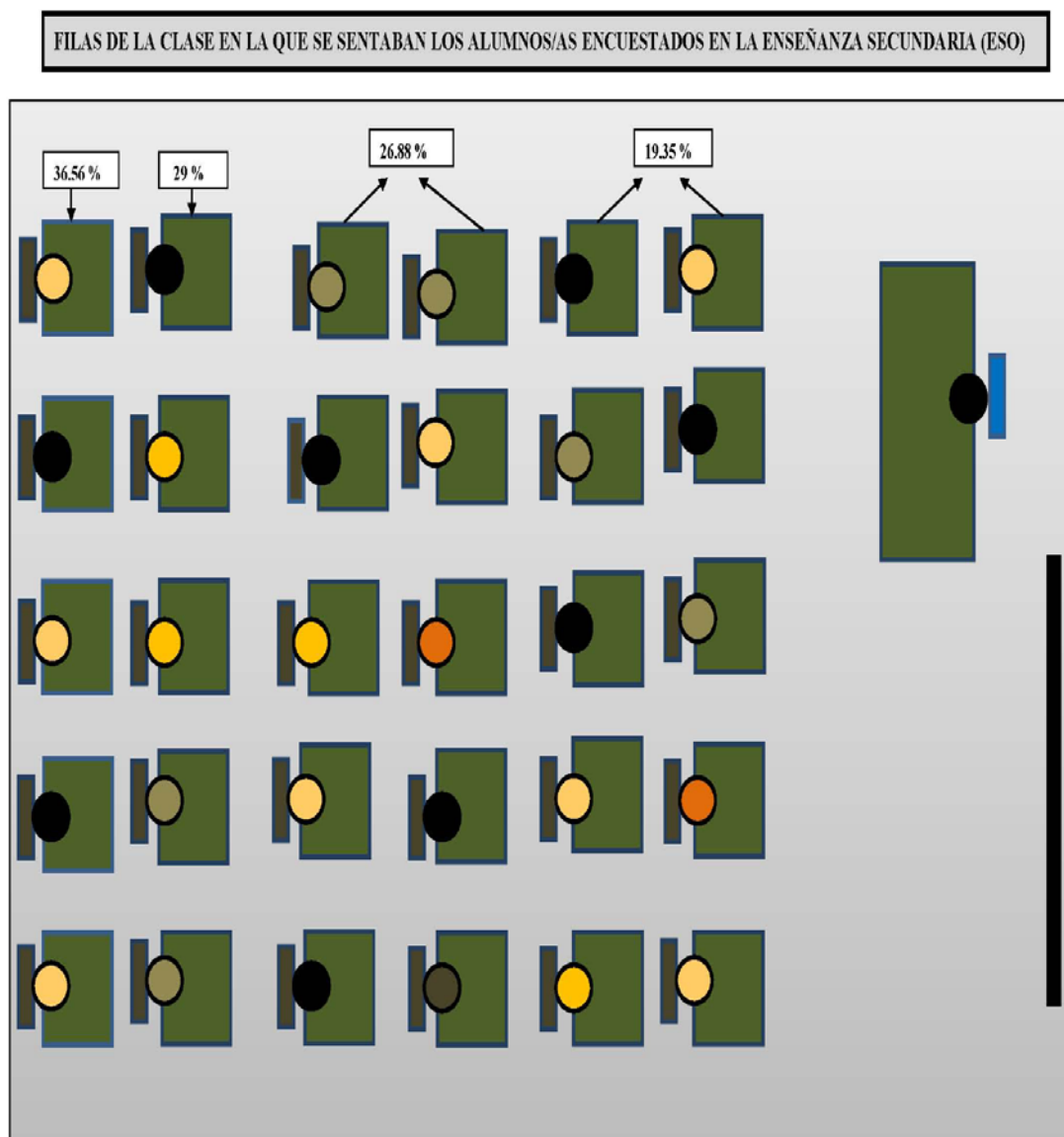
Tabla 45. Lugar en el que se sentaban los alumnos en la clase en el instituto

LUGAR EN EL QUE SE SENTABAN LOS ALUMNOS/AS EN LA CLASE EN EL INSTITUTO	NÚMEROS TOTALES	PORCENTAJES
EN LAS PRIMERAS FILAS	18	19,35%
EN LAS FILAS DEL CENTRO	25	26,88%
EN LAS ÚLTIMAS	27	29%
EN LA ÚLTIMA	34	36,56%
NS/NC	2	1,86%

Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes que se exponen en la tabla sobrepasan el 100% de su suma total debido a que algunos encuestados respondieron a más de una opción.

Esquema 6. Lugar de la clase en el que se sentaban los encuestados



Fuente: elaboración propia.

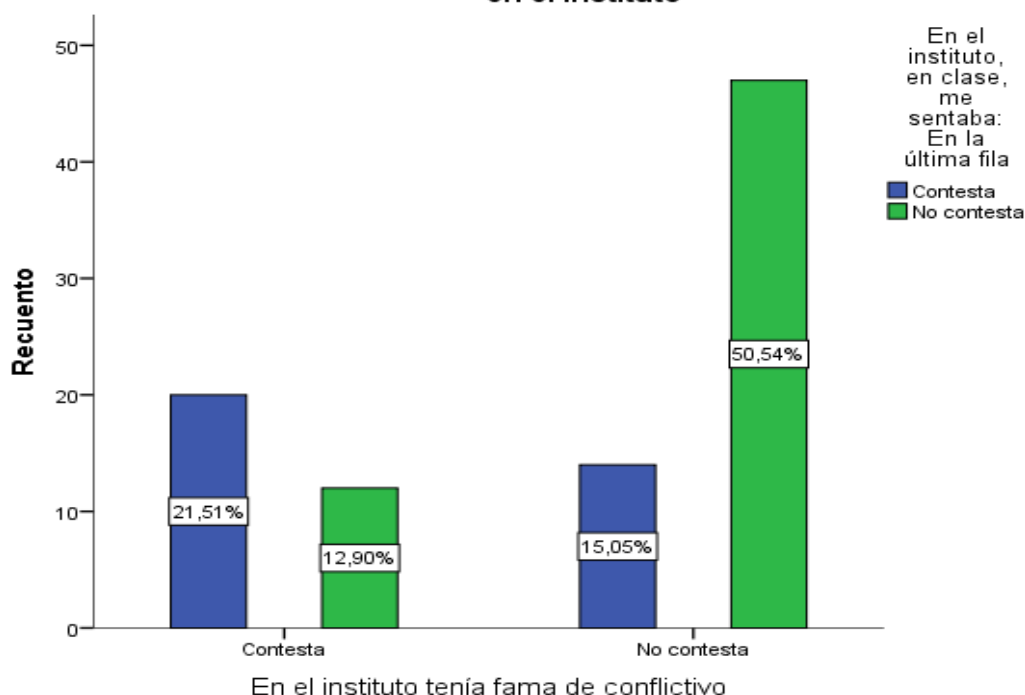
Tabla 46. Fama de conflictivo que tenía en el instituto/Lugar en el que se sentaba en clase: en la última fila

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Fama de conflictivo que tenía en el instituto/Lugar en el que se sentaba en clase: en la última fila	390**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 36. Fama de conflictivo que tenía en el Instituto-Lugar en el que se sentaba en clase en el Instituto

Fama de conflictivo que tenía en el Instituto - Lugar en el que se sentaba en clase en el Instituto



Fuente: elaboración propia.

El hecho de sentarse en la última fila tiene su importancia, teniendo en cuenta que quienes lo hacían no estudiaban sino que se dedicaban a hacer travesuras y pasar el tiempo, como se ha podido observar más arriba, de tal modo que parte de quienes ocupan dicho lugar dentro del aula se granjean dentro del ámbito escolar fama de alumnos conflictivos, si bien existe un 15% que a pesar de ocupar esos sitios no aparece como alumno conflictivo. No podemos averiguar si es porque no tenía esa fama, porque no la percibía o porque decidió no identificarse con el grupo de conflictivos al responder a la pregunta del cuestionario.

Tabla 47. Fama que los alumnos percibían que tenían en sus respectivos institutos de enseñanza secundaria

Conflictivos	34,4%
Vagos	28%
Poco trabajadores	23,7%
Torpes	4%
Muy inteligentes	22,6%
Inteligente normal	33,3%

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, también se preguntó a los jóvenes sobre la fama que tenían en el instituto, obteniendo diversas respuestas, destacando un 34,4% de alumnos que, según su visión subjetiva, tenían fama de conflictivos, un 28% de vagos y un 23,7% de poco trabajadores, con lo que podemos decir que casi un 52% de estos jóvenes tenían fama de no trabajar. Destaca que solamente el 4% tenía fama de torpe y el 22,6% de muy inteligente, además de un 33,3% con fama de inteligencia normal; de ello se deduce que, pese a las dificultades escolares y los comportamientos antes descritos, la fama, o al menos la que ellos percibían, de más de la mitad de estos jóvenes no era de alumnos torpes, sino con capacidad de aprendizaje, pero poco trabajadores.

También se ha querido conocer, tras su paso por la escuela y a partir de los resultados académicos obtenidos, qué tipo de recuerdos o sentimientos les evoca su paso por el instituto y cómo les ha influido la experiencia vivida, teniendo en cuenta que su paso por la enseñanza secundaria ha estado marcado por numerosos suspensos y unos resultados negativos. A los alumnos se les planteó una lista de posibles sentimientos que les evocaría el recordar su etapa de escolar, dejando abierta la posibilidad de mencionar otros que no se enunciaban en la lista.

Tabla 48. Sentimientos de los encuestados al recordar el colegio y/o instituto (%)

Satisfacción	9,67%
Alegría	26,88%
Buenos recuerdos	81,72%
Malos recuerdos	9,67%
Agradecimiento	25,81%
Frustración	10,75%
Vergüenza	9,77%
Pena	18,28%
Rabia	17,20%
Ansiedad	6,45%
Nerviosismo	8,60%
Fracaso	18,28%
Arrepentimiento, ahora intentaría esforzarme por estudiar	49,46%
Arrepentimiento de mi mal comportamiento	21,51%
Lo pasé muy mal	9,67%
No volvería jamás para estudiar nada	7,52%

Fuente: elaboración propia.

Como puede comprobarse, contrariamente a lo que tal vez podría esperarse, no se dan de manera significativa sentimientos negativos, como el de frustración, ni sentimiento de fracaso. Tampoco se ve que los alumnos lo pasaran mal (recordemos que, sobre todo en los años de la enseñanza secundaria, muchos de ellos afirmaron que se aburrían porque no se enteraban —téngase en cuenta que más del 70% abandona sin obtener la titulación básica—), todo lo contrario, en una gran mayoría predominan los buenos recuerdos, y a una buena parte de ellos su etapa estudiantil les evoca alegría y agradecimiento. Cabe destacar que casi el 50% de alumnos son conscientes de que no se esforzaron lo suficiente en estudiar, manifestando que se arrepienten y en el momento actual sí rectificarían. Tal vez sea esta reflexión posterior la que pueda justificar su actitud positiva, en el momento de ser encuestados, hacia los estudios, de tal modo que, según nos muestra el gráfico 45, la inmensa mayoría valora en la actualidad de manera positiva el hecho de estudiar, manifestando incluso que estarían dispuestos a retomar los

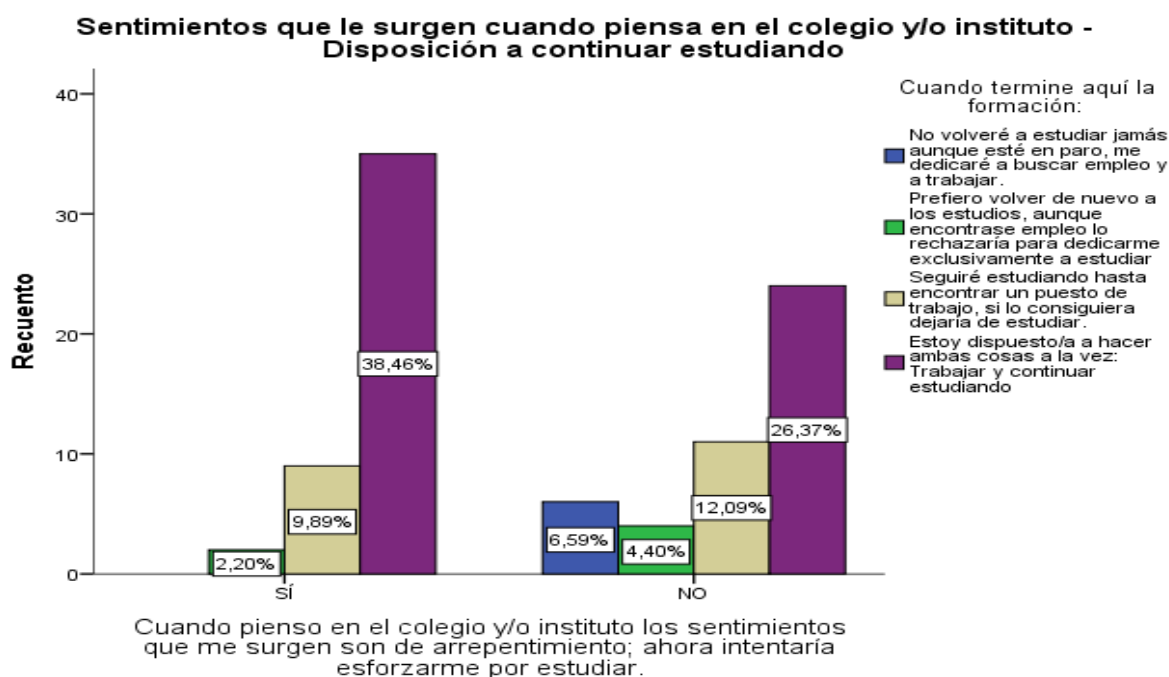
estudios aunque encontrasen un puesto de trabajo, es decir, que trabajarían y estudiarían a la vez.

Tabla 49. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el instituto: arrepentimiento/Disposición para continuar estudiando

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Sentimientos que le surgen cuando piensa en el instituto: arrepentimiento/Disposición para continuar estudiando	306**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 37. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto- Disposición a continuar estudiando



Fuente: elaboración propia.

5.1.4. Actitudes y comportamientos de los jóvenes encuestados frente a los estudios durante la enseñanza primaria y secundaria que pudieron influir en su proceso escolar

A pesar de que tanto los objetivos como las hipótesis de la investigación no están orientados a buscar las causas del fracaso escolar de los jóvenes implicados en este trabajo, consideramos conveniente abordar algunas variables que puedan dar luz sobre dicha problemática, lo cual nos ayudará también a comprender en su verdadera

dimensión el porqué de la necesidad de que existan otro tipo de ofertas formativas que, utilizando una serie de estrategias metodológicas específicas, constituyan una alternativa al fracaso y abandono escolar de una serie de jóvenes que no han podido realizar un proceso con unos mínimos de éxito dentro del sistema escolar reglado, pero con los que es posible llevar adelante procesos formativos y de mejora, mediante la utilización de una metodología específica y adaptada que, teniendo en cuenta tanto sus carencias y dificultades como sus potencialidades, intente abordar sus necesidades concretas, a través del diseño de itinerarios personalizados y un enfoque integral de las acciones.

Llegados a este punto, consideramos necesario destacar también algunos comportamientos cotidianos de los jóvenes frente a los estudios y que pudieron influir en su proceso escolar, como son la asistencia a clase y la implicación del alumno con sus estudios a la hora de interesarse por ellos, demostrada en la realización de las tareas o deberes escolares a lo largo de ambas etapas, primaria y secundaria.

Tabla 50. Asistencia a clase y realización de tareas escolares en casa durante las etapas de enseñanza primaria y secundaria

ETAPA DE ENSEÑANZA PRIMARIA		ETAPA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	
Asistencia a clase		Asistencia a clase	
Nunca faltaba a clase	83,3%	47,7%	Nunca faltaba a clase
Faltaba a clase un día a la semana	7,1%	15%	Faltaba a clase un día a la semana
Faltaba a clase varios días a la semana	9,6%	37,3%	Faltaba a clase varios días a la semana
Realización de tareas escolares en casa		Realización de tareas escolares en casa	
Todos los días	45,8%	13,6%	Todos los días
Algunos días	32,5%	38,3%	Algunos días
Nunca	21,7%	48,1%	Nunca

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla n° 50, durante la enseñanza primaria el 83,3% nunca dejó de asistir a clase, se entiende que por razones no justificadas, mientras que el resto sí que lo hacía un día o varios por semana, es decir, que casi un 17% de los alumnos eran absentistas, resultando que un 7,1% faltaba a clase al menos un día a la semana y un 9,6% se quedaba sin acudir a clase varios días cada semana. Asimismo, en esta etapa los alumnos que realizaban los deberes en casa todos los días eran el 45,8%, solamente algunos días los hacían el 32,5% y no los hacían casi nunca el 21,7%. En dicha etapa, los alumnos que repitieron curso ascienden a un 50%, fundamentalmente en los cursos de 4º, 5º y 6º.

En cuanto a la etapa de secundaria, estos comportamientos tienen un cambio significativo, ya que el porcentaje de jóvenes que nunca faltaban a clase o que asistían con normalidad asciende a un 47,7%, mientras que el resto no lo hacía con regularidad, de tal modo que un 15% solía faltar un día a la semana y el resto —37,3%— faltaba varios días cada semana.

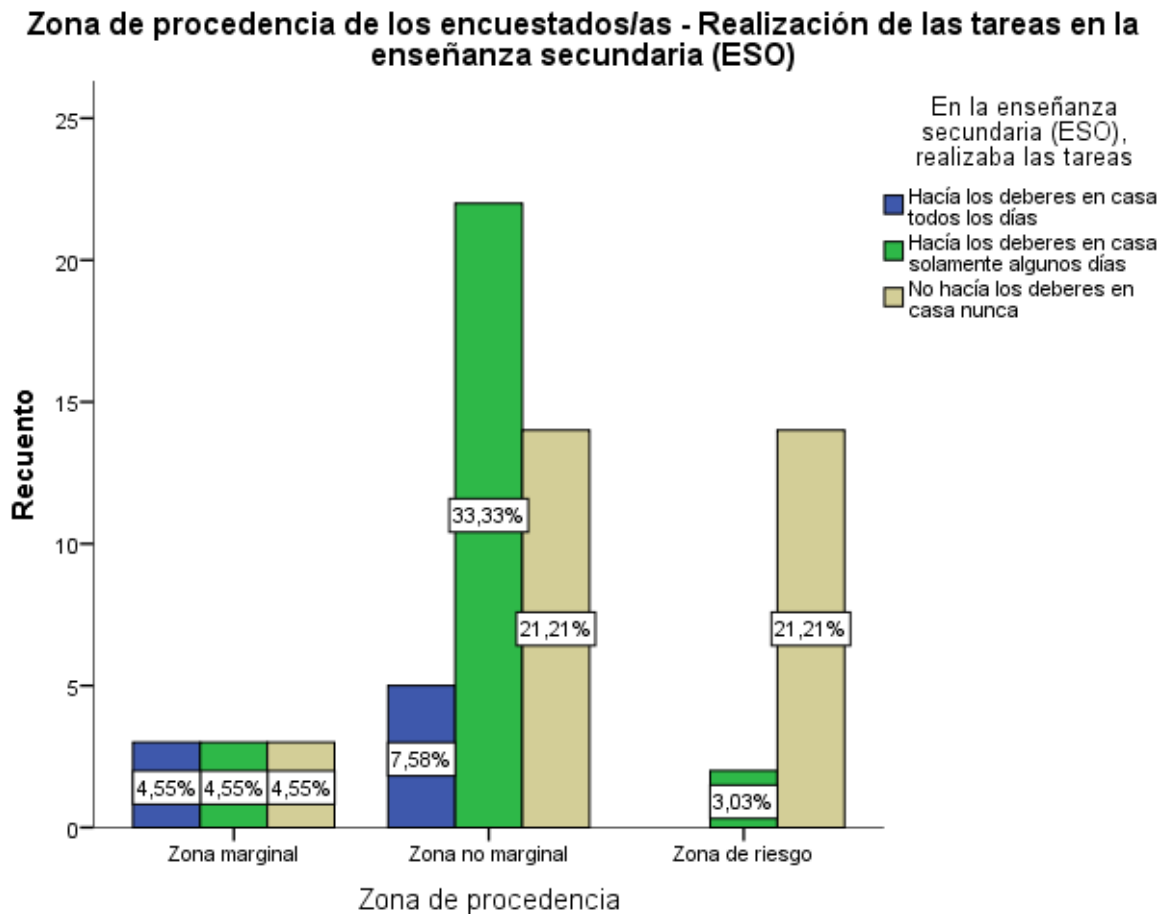
En lo referente a la realización de las tareas escolares en casa, un 13,6% del alumnado solía hacerlas todos los días; un 38,3% solamente las realizaba algunos días y el resto, es decir, el 48,1%, afirma no realizarlas nunca.

Tabla 51. Zona de procedencia/Realización de las tareas en la enseñanza secundaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Zona de procedencia/Realización de las tareas en la enseñanza secundaria	422**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 38. Zona de procedencia de los encuestados/as-Realización de las tareas en la enseñanza secundaria (ESO)

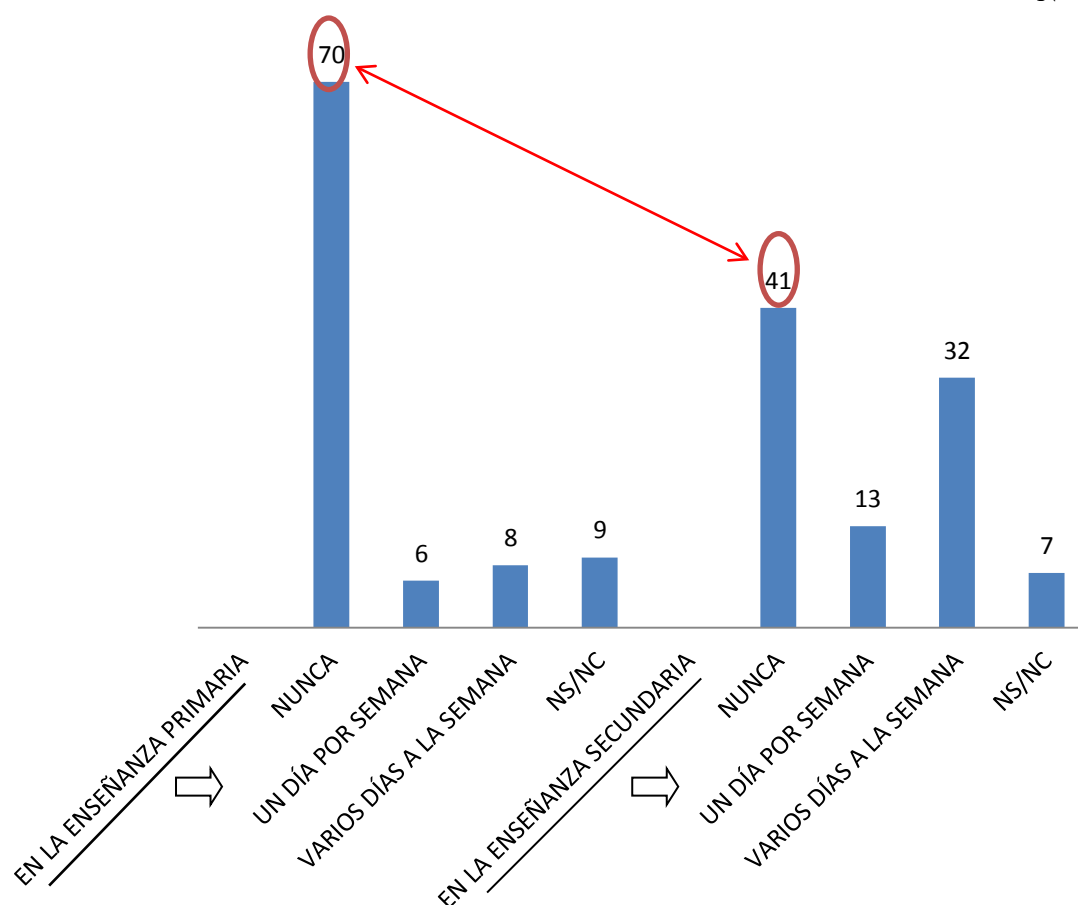


Fuente: elaboración propia.

Según la correlación de variables zona donde residen los alumnos y su implicación en la realización de las tareas escolares durante la enseñanza secundaria, destaca que los menos implicados o quienes no las hacían nunca residen fundamentalmente en zona no marginal y de riesgo, lo que nos muestra que no existe una asociación entre el alumnado con mayores dificultades escolares y aquellos que proceden de zonas o barrios con características de marginalidad. Cabe destacar que en la zona calificada como no marginal reside el 59,5%, de los cuales el 18% vive en hogares de acogida.

Gráfico 39. Faltas a clase de los alumnos/as encuestados/as

Nº TOTALES



Fuente: elaboración propia.

Cuando hablamos de faltas de asistencia a clase, nos referimos a faltas sin ningún motivo que las justifique.

El gráfico 39 nos muestra cómo una pequeña parte de los encuestados ya faltaba a clase desde la enseñanza primaria, bien un día a la semana o durante varios, pero es en la siguiente etapa educativa cuando el absentismo aumenta de manera considerable. Como puede comprobarse, entre una etapa y otra, se dan importantes cambios, de tal modo que si bien en la enseñanza primaria el absentismo se da en 14 de los alumnos, o lo que es igual, casi en un 17%, entre los que faltaban uno o varios días; en la etapa de secundaria el absentismo se triplica, llegando a alcanzar a 45 de los encuestados o en su caso el

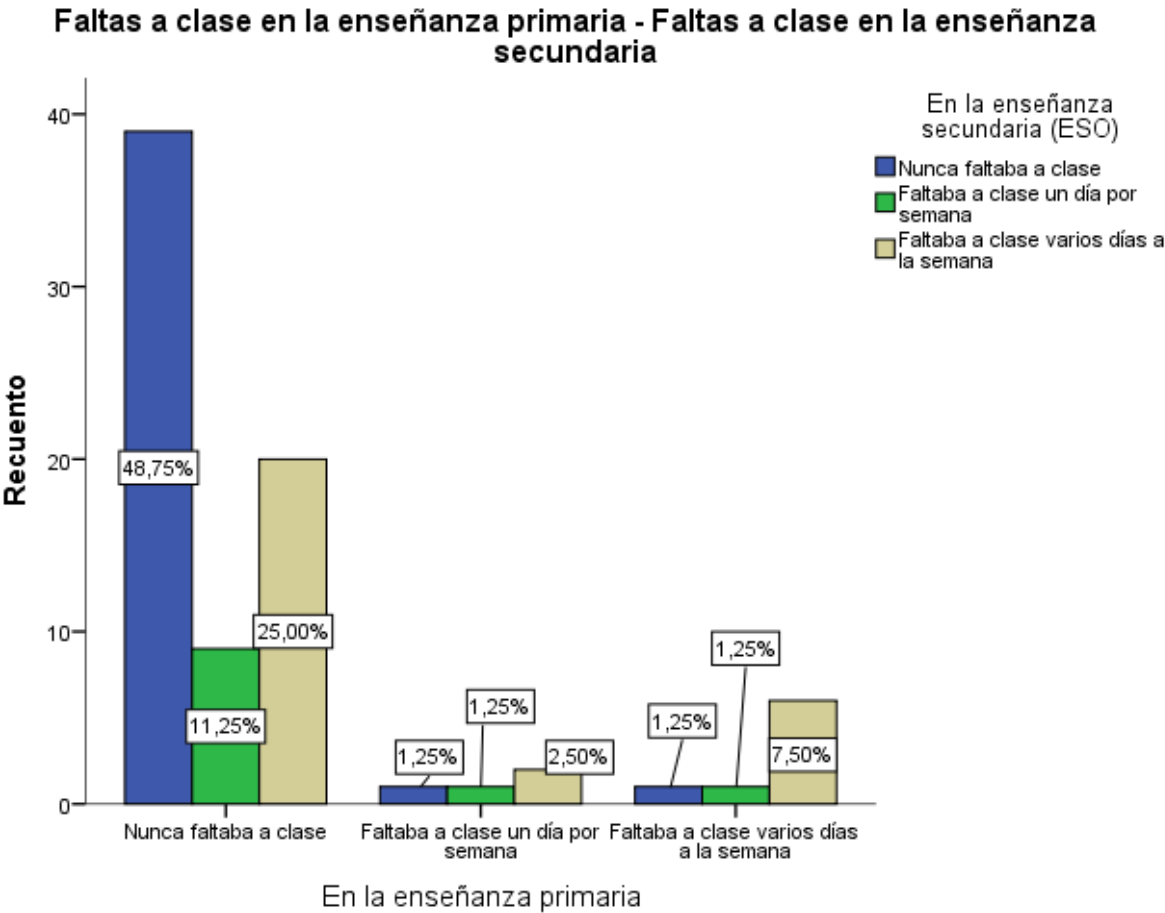
52,3%, entre aquellos que faltaban un día, o incluso llegaban a faltar varios días a la semana a clase.

Tabla 52. Faltas a clase en la enseñanza primaria/Faltas a clase en la enseñanza secundaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Faltas a clase en la enseñanza primaria/Faltas a clase en la enseñanza secundaria	313**

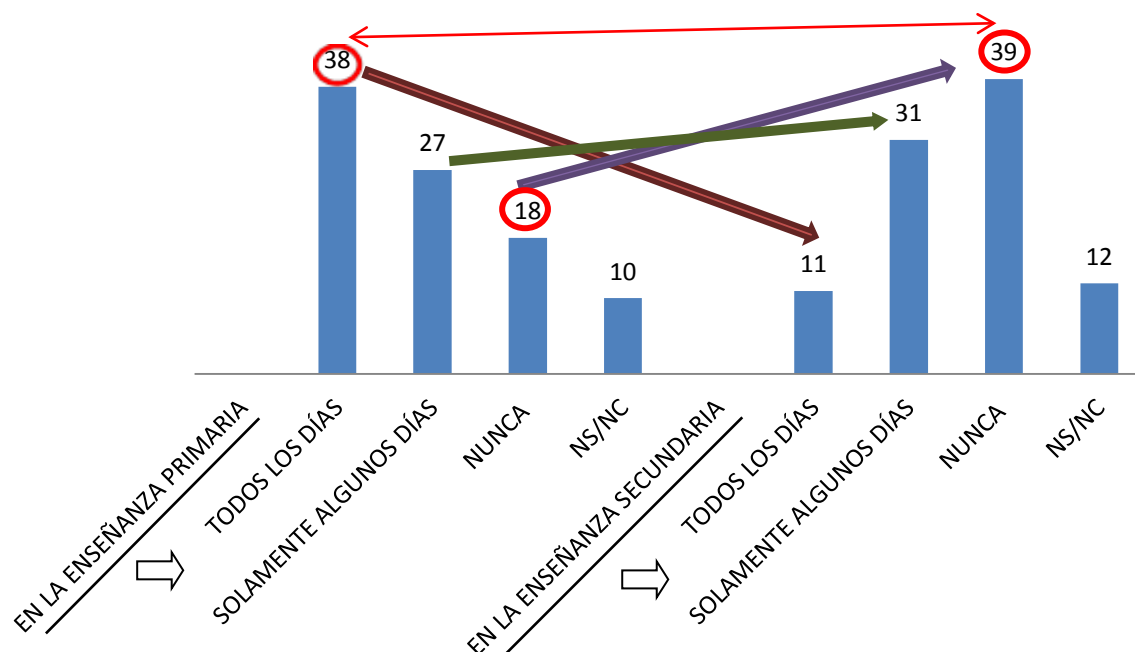
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 40. Faltas a clase en la enseñanza primaria-Faltas a clase en la enseñanza secundaria



Fuente: elaboración propia

Gráfico 41. Frecuencia de realización de tareas escolares por parte de los alumnos/as encuestados



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, cabe destacar también el cambio que se da entre ambas etapas educativas en lo referente a la realización de las tareas escolares en casa, resultando que, si bien en la enseñanza primaria ya existe casi un 22% de alumnos que no las realizan nunca, al llegar a la secundaria el porcentaje asciende a 48,14% puesto que cerca de la mitad de los encuestados, en dicha etapa, no hacía nunca las tareas encomendadas por el profesorado. Si a esto añadimos el 38,3% de alumnos que solamente las hacían algunos días, nos encontramos con que el 86,44% de estos jóvenes tenían dificultades con la realización de los deberes escolares en casa en la etapa de secundaria, frente al 54,53% que las tuvieron durante su etapa en primaria, lo que deja patente que un importante porcentaje de alumnos, desde el inicio de sus estudios, además de que no asistían diariamente o con normalidad a clase, tampoco realizaban asiduamente las tareas escolares en casa, si bien es cierto que ambos aspectos se ven empeorados en la etapa de secundaria. A este respecto, cabe señalar que, durante la ESO, el 43,8% del alumnado necesitó apoyo escolar personalizado a través de los grupos de diversificación curricular, dados los problemas y dificultades que tenían, dificultades que, según los datos obtenidos, el 24,4% de ellos venían padeciendo desde la enseñanza primaria, aunque para la gran mayoría (73,2%) los problemas aparecen en la secundaria.

En el caso de los jóvenes que nos ocupan, podemos decir con los datos analizados hasta el momento, que es en la etapa educativa de secundaria cuando no solo se intensifican las dificultades escolares, sino cuando tanto la asistencia a clase como la implicación activa disminuye de manera considerable. Con la finalidad de ahondar en la experiencia vital de estos jóvenes a su paso por el instituto y con ello poder descubrir o al menos vislumbrar posibles factores, además de los ya descritos, que pudieron condicionar su rendimiento académico, su fracaso y posterior abandono, se les planteó, a modo de pregunta abierta, una redacción con un título común para todos, *Érase una vez, cuando yo estaba en el instituto...*, facilitando de este modo la libre expresión de recuerdos, vivencias y opiniones de manera anónima. Aunque la muestra del grupo de jóvenes ascendió a 93, solamente se cuenta con 68 redacciones, ya que algunos decidieron no hacerla. Otras tuvieron que ser anuladas debido al riesgo de error al que podían prestarse los datos aportados, dada su escasa legibilidad. Exponemos a continuación los datos obtenidos.

Tabla 53. Redacciones de los encuestados

Nº de redacciones	Líneas escritas en total	Faltas de ortografía en total	Media de líneas escritas por redacción	Media de faltas ortográficas por redacción (8,4 líneas)
68	575	157	8,4	2,3

Fuente: elaboración propia.

Según los datos de la tabla, la media de faltas ortográficas por redacción son 2,3 faltas, resultando por tanto que cada 3,5 líneas aparece una falta.

De las redacciones se han extraído los aspectos que los propios alumnos han destacado, agrupándolos en positivos y negativos, a partir del significado que ellos mismos les atribuyen y que pasamos a transcribir literalmente.

Tabla 54. Aspectos positivos y negativos que los encuestados destacan en las redacciones realizadas sobre su etapa de estudiantes de Enseñanza Secundaria (ESO)

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Era buen estudiante.	Algunos compañeros no dejaban aprender.
Buenos recuerdos de los profesores.	Estudiaba poco.
Ahora me arrepiento de no haber aprovechado las oportunidades que tuve en el colegio.	Me escapaba tres veces por semana.
Me gustaba estudiar.	No me enteraba de nada.
Tenía buenos amigos, que aún conservo.	Me aburría y no dejaba dar clase.
Mis maestros fueron buenos conmigo.	Me quedaba dormido en las clases.
Me llevaba bien con los profesores que eran estupendos.	Me saltaba la valla y me iba a la calle.
Al principio estudiaba mucho.	Me fui del instituto y no tenía que haberlo hecho.
Hacía todos los trabajos.	En la clase siempre hablaba o dibujaba.
Siempre tendré en mi cabeza a mis compañeros que eran buenos.	No me gustaba estudiar y me aburría.
Ahora me arrepiento de no haber aprovechado más el tiempo.	A veces no iba a clase.
	Me iba mal con los profesores, no quiero recordar.
	Aprendí poco.
	Tuve que aguantar a malos profesores y compañeros con adicciones.
	No hacía nada, los estudios no me gustaban.

Fuente: elaboración propia.

5.1.5. Opinión de los padres frente a los estudios de los hijos

Llegados a este punto, pensamos que es conveniente conocer la actitud de los padres de los jóvenes encuestados frente al abandono escolar de sus hijos, actitud que, si bien no se sabe hasta qué punto pudo influir en la decisión de estos, puesto que entre las razones que motivaron dicho abandono no aparece como tal, sí que podrá servirnos para conocer las expectativas de los padres, resultando que un 75% de ellos manifestaron su desacuerdo cuando los hijos abandonaron los estudios. Por el contrario, un 25% de alumnos manifiesta que a sus padres les daba igual que continuase estudiando o no. Cuando decidieron abandonar no le insistieron para que continuase. Dicha variable, como veremos a continuación, guarda relación, según la correlación de Pearson, con el absentismo escolar o faltas de asistencia a clase de los hijos, de tal modo que, como muestra el gráfico siguiente, del total de alumnos cuyo absentismo era importante, ya que llegaban a ausentarse de las aulas varios días a la semana, casi la mitad encontraba

indiferencia por parte de sus padres cuando decidió abandonar definitivamente, porque les daba igual, afirman, mientras que el resto manifestaba su desacuerdo porque deseaban que continuasen estudiando.

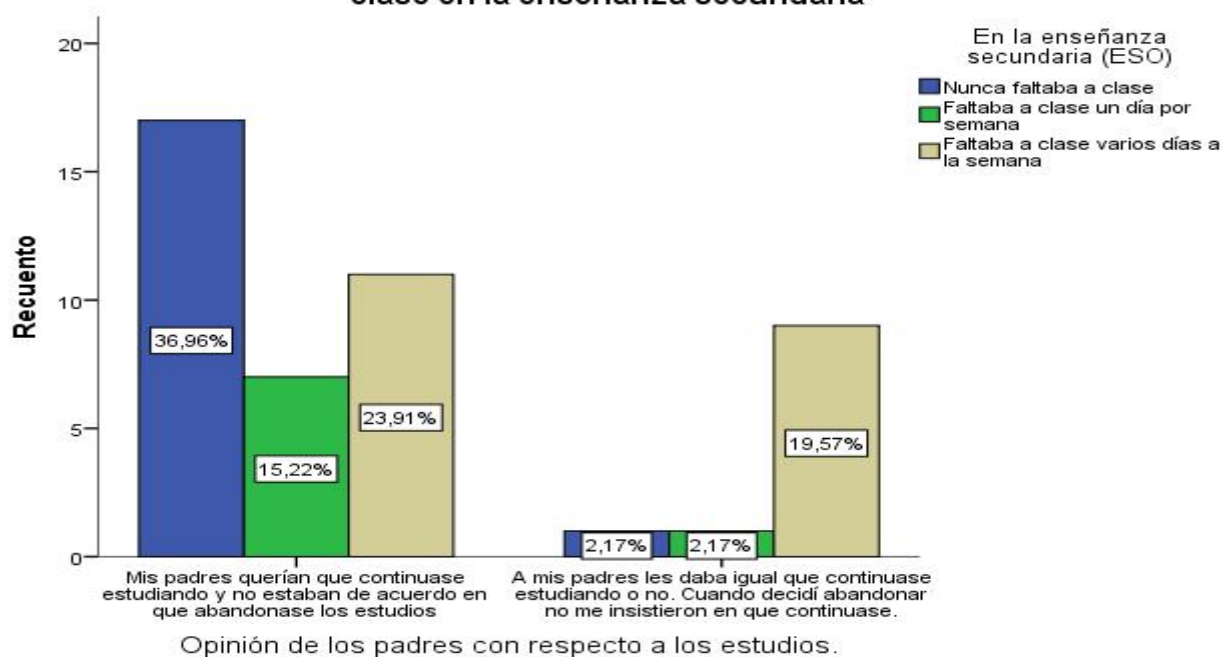
Tabla 55. Opinión de los padres respecto a los estudios de los hijos/Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Opinión de los padres respecto a los estudios de los hijos/Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria	422**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 42. Opinión de los padres respecto a los estudios de los hijos-Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria

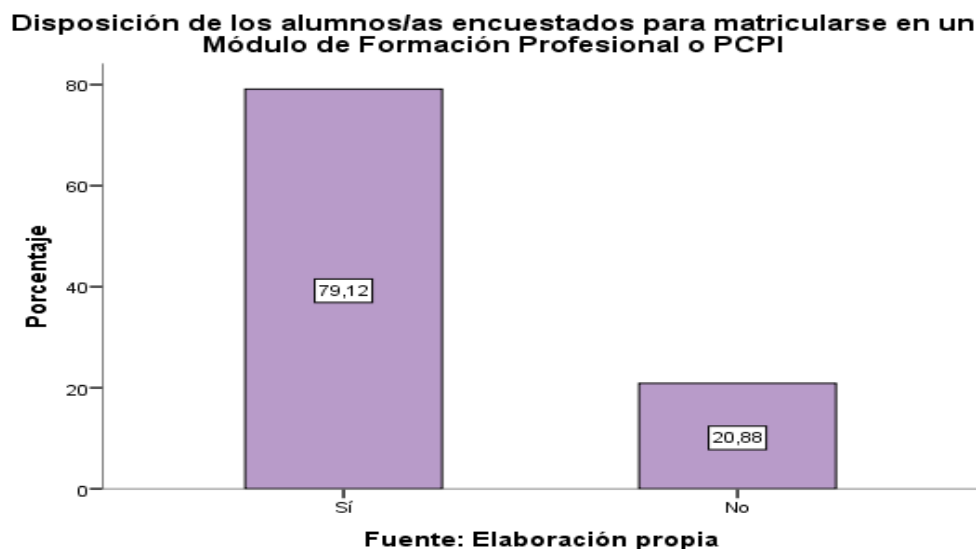
Opinión de los padres respecto a los estudios de los hijos - Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria



Fuente: elaboración propia.

5.1.6. Motivación actual de los encuestados frente a los estudios

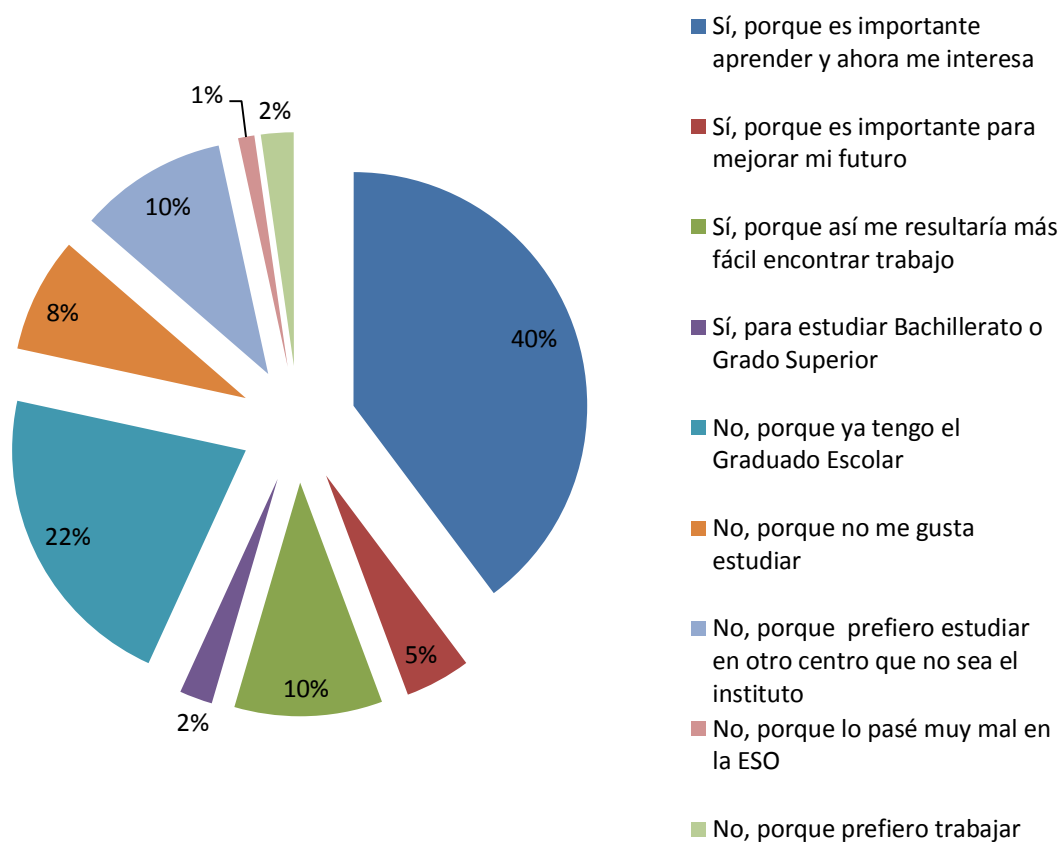
Gráfico 43. Disposición de los alumnos/as encuestados para matricularse en un Módulo de Formación Profesional o PCPI



Fuente: elaboración propia.

A pesar de su historial académico y de haber abandonado sin finalizar los estudios, su paso por la formación profesional no reglada, a la que asisten en el momento de la encuesta, ha debido de hacerles cambiar de opinión, puesto que cuando se les preguntó si estarían dispuestos a volver a estudiar para obtener el graduado en secundaria, el 57%, tal y como aparece en el gráfico 44, afirma que sí y el 79,1% manifiestan su disposición de volver a matricularse en un instituto para estudiar un módulo de Formación Profesional, como nos muestra el gráfico 43, lo cual es significativo, teniendo en cuenta que la mitad de estos jóvenes afirman que no les gusta y que tienen dificultades con los estudios, que casi un 72% afirma que suspendía muchas veces (gráfico 24) y que más del 70% abandonaron sin ningún tipo de titulación, como muestra el gráfico 5.

Gráfico 44. Disposición de los alumnos/as para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria (ESO)



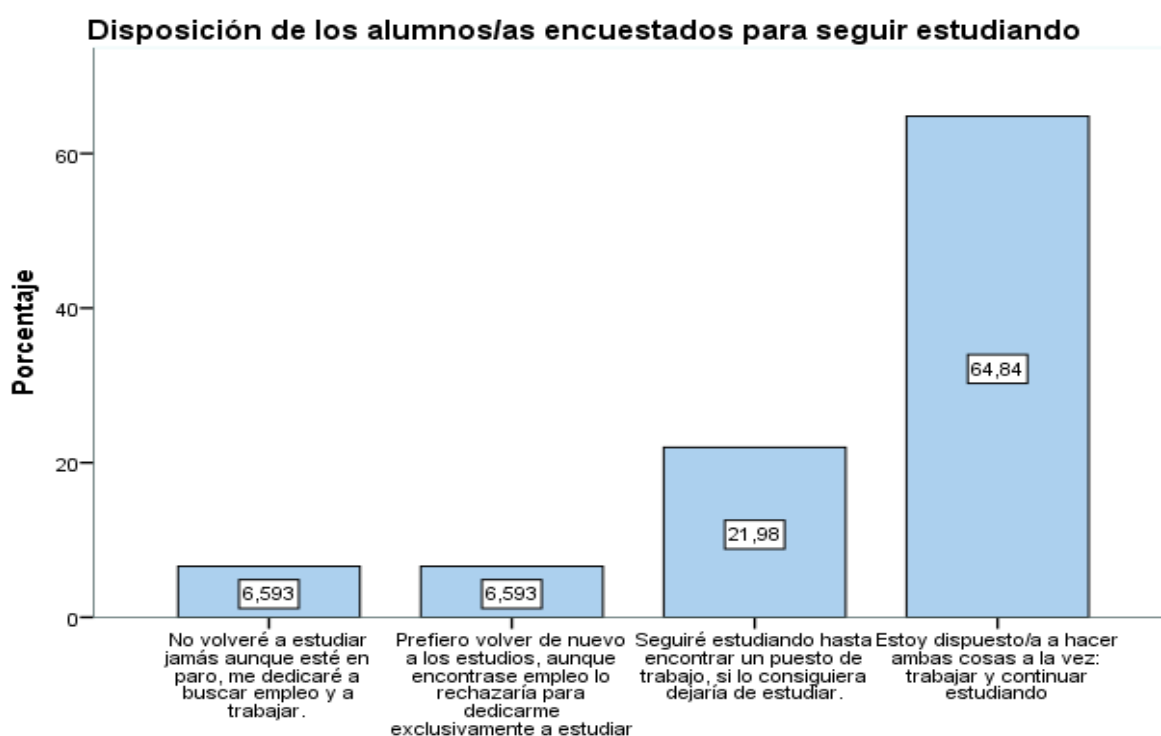
Fuente: elaboración propia.

Puede resultar sorprendente la disposición positiva por parte de un buen número de los encuestados para retomar los estudios reglados a pesar de haber abandonado de manera prematura y tras un proceso escolar dificultoso, como demuestran los datos expuestos hasta el momento, aunque por otro lado resulta comprensible la disposición de los alumnos a estudiar un módulo de formación con el que aumentar sus posibilidades de inserción, puesto que su meta principal, como mostraremos más adelante, es desembocar en un puesto de trabajo; sin embargo, se ha querido saber si, pese a las dificultades que tuvieron dentro del sistema escolar, existe algún grado de motivación para retomar dichos estudios y si estarían dispuestos a regresar a un instituto para obtener el graduado en secundaria, para lo cual se les hizo una pregunta directa, si estarían dispuestos o no, a la que dieron diferentes respuestas y las razones para hacerlo o no, como se expresa en el gráfico 44.

Destaca el 40% que muestra interés por retomar los estudios, aclarando que es porque “ahora me interesa”, lo que significa que anteriormente no le interesaba, pero que ha cambiado de actitud tras descubrir la importancia de la formación, tal vez debido a la experiencia positiva en el centro actual. Dicha motivación recobra especial significado teniendo en cuenta que, aunque su meta principal en la actualidad es encontrar un puesto de trabajo, también el continuar formándose constituye una de sus principales prioridades.

Con el objetivo de continuar profundizando en los cambios positivos que se han dado en los encuestados frente a los estudios, se les preguntó a qué se dedicarían al finalizar la formación en el centro en el que se encontraban, planteándoles las diferentes opciones de respuesta que aparecen en el siguiente gráfico.

Gráfico 45. Disposición de los alumnos/as encuestados para seguir estudiando



Fuente: elaboración propia.

Según el gráfico 45, destaca el 64,8% de alumnos que manifiestan la decisión de trabajar y compatibilizar su trabajo con los estudios. Dicha actitud es especialmente significativa teniendo en cuenta que se trata de jóvenes que abandonaron la enseñanza

de forma prematura, sin ningún tipo de titulación, incluso algunos de ellos antes de cumplir los 16 años.

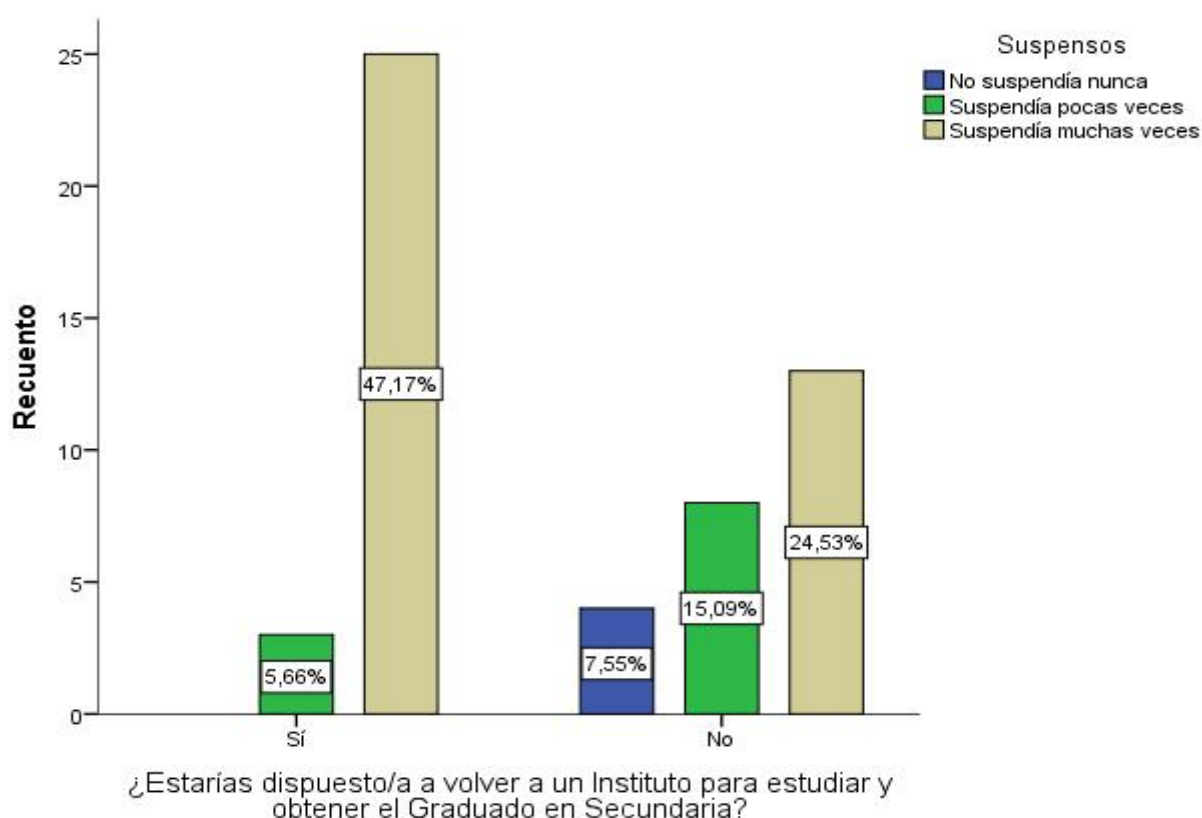
Tabla 56. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Suspensos

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Suspensos	431**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 46. Disposición del alumnado para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria-Suspensos

Disposición del alumnado para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria - Suspensos



Fuente: elaboración propia.

Hasta el momento, hemos podido observar la dificultosa trayectoria escolar de una buena parte de los encuestados, sus múltiples suspensos y repeticiones de curso, su absentismo y falta de implicación en los estudios, su aburrimiento hasta llegar al

abandono definitivo de las aulas. Sin embargo, los gráficos 45 y 46 nos muestran cómo en la actualidad existe un cambio significativo de actitud y su disposición para retomar los estudios.

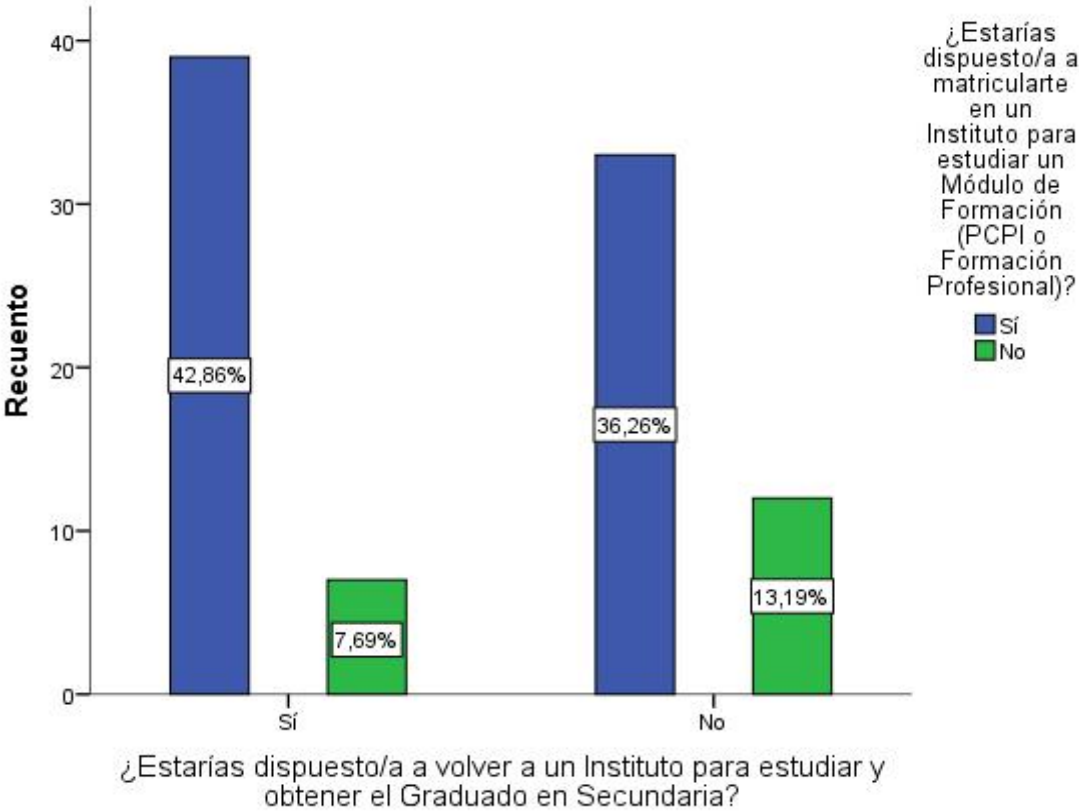
Tabla 57. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Disposición para estudiar un módulo de formación (PCPI o Formación Profesional)

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Disposición para estudiar un módulo de formación (PCPI o Formación Profesional)	546**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 47. Disposición del alumnado para retomar los estudios y obtener el grduado en secundaria-Disposición del alumnado para estudiar un Módulo de Formación (PCPI o Formación Profesional)

Disposición del alumnado para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria - Disposición del alumnado para estudiar un Módulo de Formación (PCPI o Formación Profesional).



Fuente: elaboración propia.

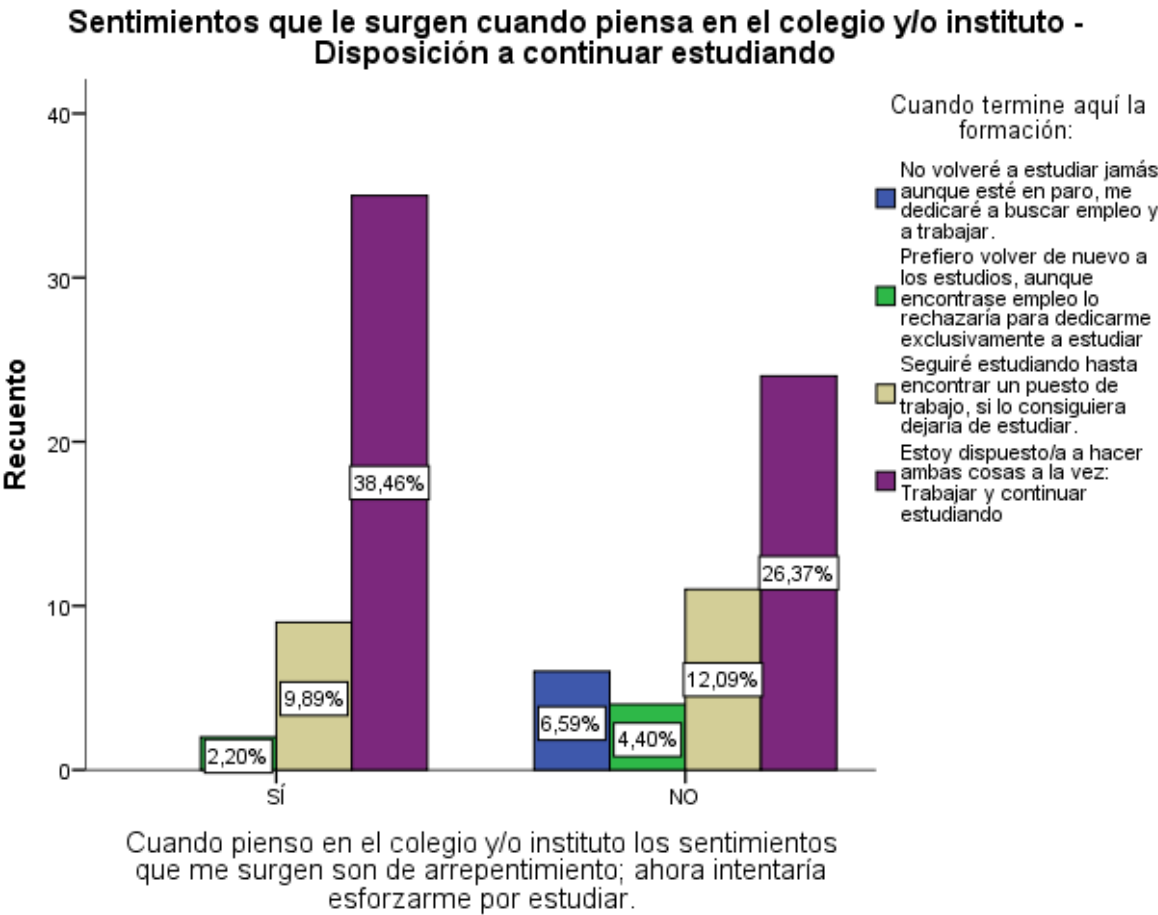
Es considerable el porcentaje de alumnos que están dispuestos a estudiar tanto para la obtención del graduado como de un módulo de formación profesional, aunque un 36,2% no esté dispuesto a volver a un instituto para hacerlo. Se entiende que desearía estudiar en otro tipo de centro.

Tabla 58. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el instituto: arrepentimiento/Disposición para continuar estudiando

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Sentimientos que le surgen cuando piensa en el instituto: arrepentimiento/Disposición para continuar estudiando	306**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 48. Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto- Disposición a continuar estudiando



Fuente: elaboración propia.

Como ya se ha dicho anteriormente, en estos jóvenes aparece un cambio de actitud positivo, en el sentido de que manifiestan arrepentimiento por su falta de esfuerzo durante su etapa estudiantil y aunque también encontramos un porcentaje significativo que no lo manifiesta, tanto en un caso como en otro se llega a un porcentaje de 64,8% que manifiesta estar dispuesto a estudiar y a trabajar a la vez, lo cual nos muestra que la mayoría valora la formación y desea continuar formándose.

A pesar de que la mayoría manifiesta su disposición para continuar estudiando, existe una pequeña porción de alumnos que expresan su rechazo a la idea de volver a un instituto para estudiar de forma contundente, declarando abiertamente que no volverían jamás; no solo se trata de aquellos que no desean continuar estudiando, sino también una parte de quienes desearían volver a estudiar, como nos muestra el gráfico de correlaciones siguiente.

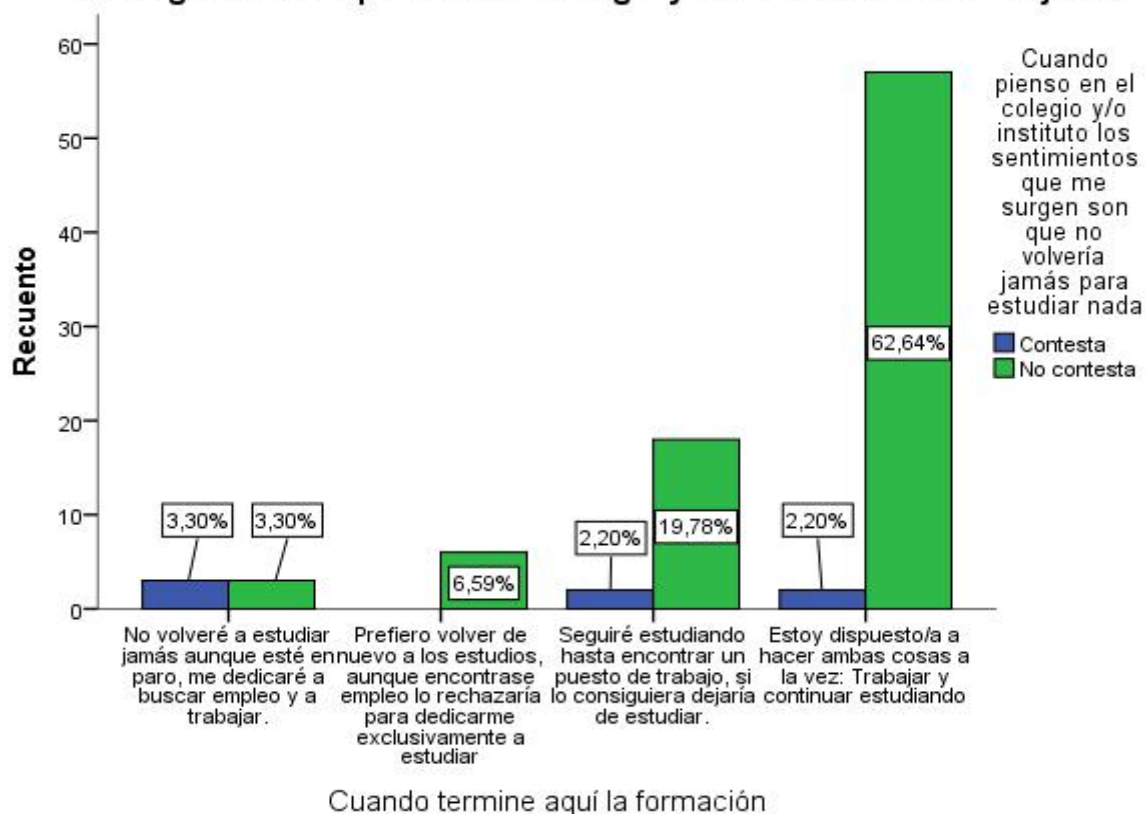
Tabla 59. Lo que desea hacer el alumno/a cuando finalice la formación/Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto: no volvería jamás

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Lo que desea hacer el alumno/a cuando finalice la formación/Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto: no volvería jamás	335**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 49. Lo que desea hacer el alumno/a cuando finalice la formación- Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto: no volvería jamás

Lo que desea hacer el alumno/a cuando finalice la formación - Sentimientos que le surgen cuando piensa en el colegio y/o instituto: no volvería jamás



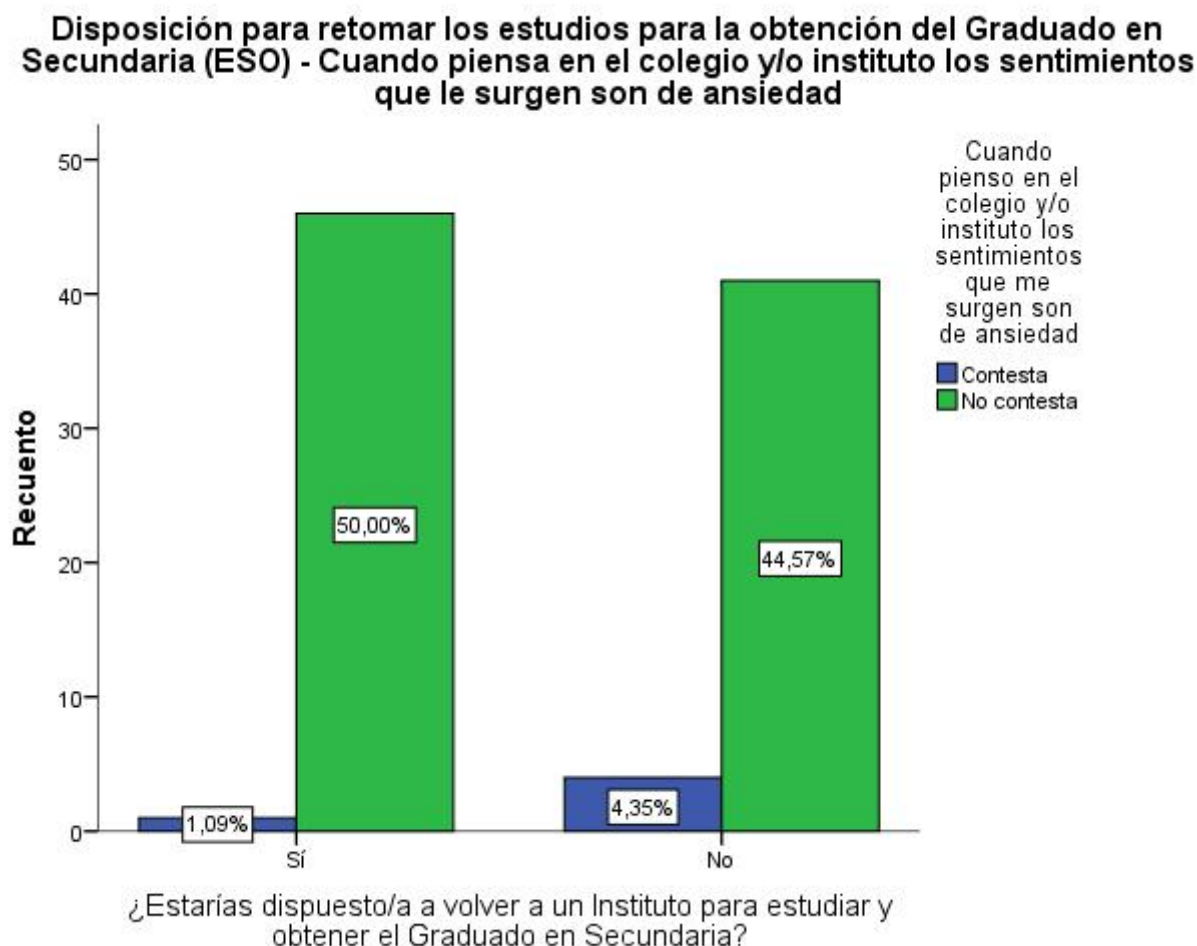
Fuente: elaboración propia.

Tabla 60. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de ansiedad

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de ansiedad	408**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 50. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)-Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de ansiedad



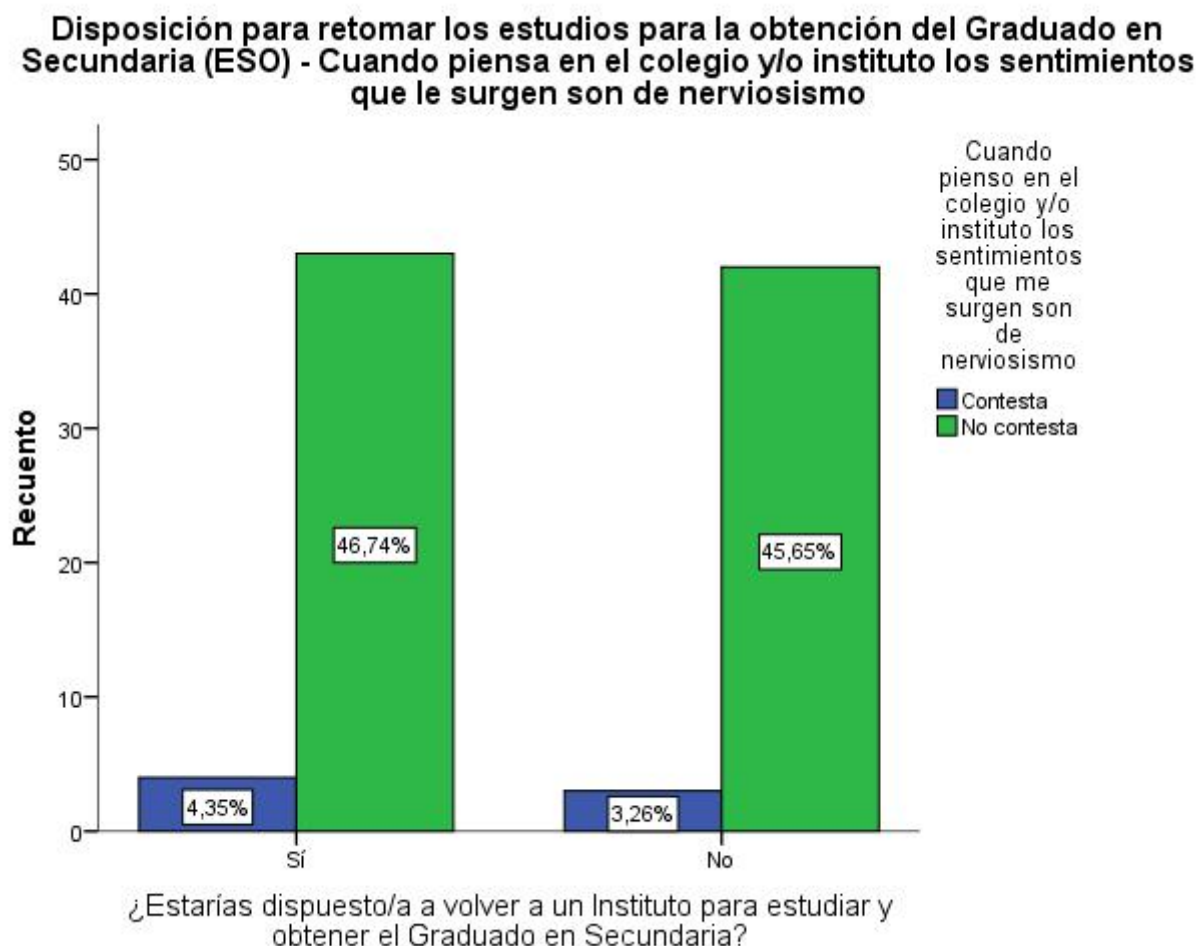
Fuente: elaboración propia.

Tabla 61. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de nerviosismo

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)/Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de nerviosismo	268**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 51. Disposición para retomar los estudios para la obtención del Graduado en Secundaria (ESO)-Cuando piensa en el colegio y/o instituto los sentimientos que le surgen son de nerviosismo



Fuente: elaboración propia.

Los dos gráficos anteriores nos muestran también la correlación que existe entre quienes no están dispuestos a regresar de nuevo a un instituto para estudiar y quienes al recordar esa etapa sienten ansiedad y nerviosismo, aunque en este último caso parece que eso no impide con tanta contundencia el que deseen volver a las aulas, puesto que a pesar de que el recuerdo les ponga nerviosos, una buena parte estaría dispuesta a volver.

5.1.7. Datos laborales de los encuestados

Tabla 62. Datos laborales de los alumnos encuestados

Tiempo que han trabajado y condiciones de trabajo	%
NUNCA HAN TRABAJADO	34,41%
HAN TRABAJADO UNOS MESES CON CONTRATO	18,28%
HAN TRABAJADO UNOS MESES SIN CONTRATO	44,10%
HAN TRABAJADO UN AÑO CON CONTRATO	5,37%
HAN TRABAJADO UN AÑO SIN CONTRATO	9,67%
MÁS DE DOS AÑOS CON CONTRATO	5,37%
MÁS DE DOS AÑOS SIN CONTRATO	6,45%

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la edad laboral en España comienza a partir de los 16 años, y que, por tanto, todos los jóvenes encuestados se encuentran en edad de trabajar, existe más de un 34% de ellos sin ningún tipo de experiencia laboral. Sin embargo, para el 62,4% de jóvenes de 18 a 24 años, las oportunidades laborales han sido escasas —solo unos meses—, y en la mayoría de los casos sin contar con un contrato de trabajo. Solo el 29% llegaron a trabajar debidamente contratados, la mayor parte por período de unos meses; en definitiva, para el 77,4% la vida laboral ha sido coyuntural e inestable y hasta precaria, puesto que o solo trabajaron unos meses, o los que lo hicieron por más tiempo fue sin contrato.

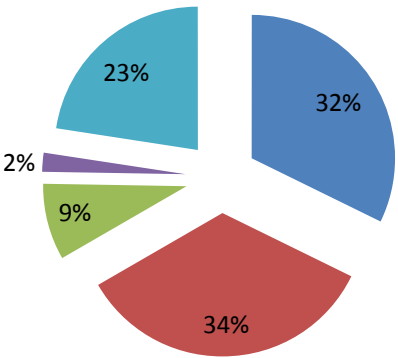
5.1.8. Datos del núcleo familiar

5.1.8.1. Nivel de instrucción de los miembros de la familia

5.1.8.1.1. Estudios de los padres y madres de los encuestados

Gráfico 52. Estudios de los padres de los encuestados

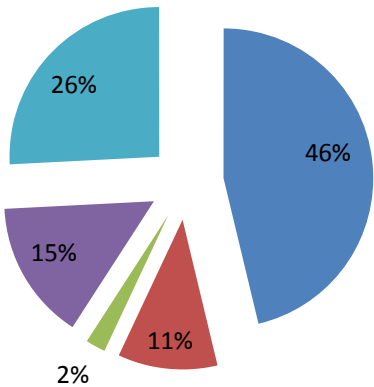
■ CON GRADUADO ESCOLAR ■ SIN TITULACIÓN
■ ESTUDIOS SUPERIORES ■ ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
■ NS/NC



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 53. Estudios de las madres de los encuestados

■ SIN TITULACIÓN ■ ESTUDIOS SUPERIORES
■ ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ■ NS/NC
■ CON GRADUADO ESCOLAR



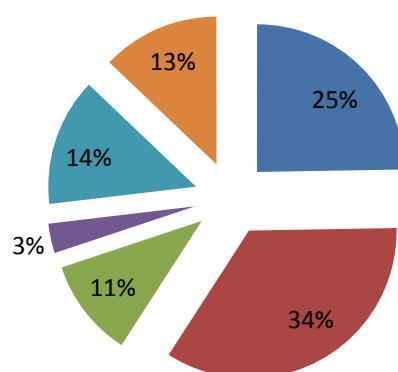
Fuente: elaboración propia.

Como reflejan los gráficos n° 52 y 53, un 32% de los padres cuentan con estudios básicos, ya que solamente tienen el título de graduado escolar, frente al 26% de las madres. Destaca el bajo índice de padres y madres con estudios superiores, como son el Bachiller o Formación Profesional, y con estudios universitarios. Es significativo también el porcentaje de padres y madres que no cuentan con ningún tipo de titulación, pues aunque saben leer y escribir, no tienen una titulación básica, superando en 12 puntos las madres a los padres. El 23% y el 15% respectivamente de los casos nulos en padres y madres, se refiere a aquellos que no pudieron responder a la pregunta por desconocimiento del dato, debido a que no conviven con sus respectivos progenitores; en algunas ocasiones se trata de chicos que desde pequeños viven con otros miembros de la familia, como son los abuelos, o en casas de acogida.

5.1.8.1.2. Estudios de los hermanos de los encuestados

Gráfico 54. Estudios de los hermanos de los encuestados

■ SIN TITULACIÓN ■ CON TITULACIÓN BÁSICA ■ TITULACIONES MEDIAS
 ■ ESTUDIOS SUPERIORES ■ AÚN ESTUDIANDO ■ NS/NC



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al nivel de estudios de los hermanos, el 25% no cuenta con ningún tipo de titulación y el 34% con la titulación básica; con titulación media, es decir, con Formación Profesional de Grado Medio, cuenta el 11%, y con estudios superiores el 3%, dejando patente que el nivel cultural de las familias es bajo, no solo por los escasos estudios de los padres y madres, sino por el de los hijos, de entre los que una cuarta parte carece de titulación, y en el resto predomina la titulación básica, es decir, el

graduado escolar, siendo mínima (11%) la titulación de grado medio e insignificante los estudios superiores (3%).

Si se tiene en cuenta que el 34% de los padres no cuenta con ningún tipo de titulación, tampoco el 46% de las madres, ni el 24,7% de los hermanos, podemos decir que en una porción significativa de los hogares de estos jóvenes el nivel educativo de sus miembros (padres, madres y hermanos) es bajo o muy bajo, teniendo en cuenta, además, que en el caso de las madres los estudios de Bachiller o Formación Profesional ascienden al 11% y en el caso de los padres al 9%, y que con estudios universitarios solamente cuenta el 2% en ambos casos, lo que significa que no existen diferencias considerables entre el nivel cultural de los padres y de los hijos; incluso resulta sorprendente que el porcentaje de hijos con estudios superiores sea inferior al de los padres, estando varios puntos por debajo, y que en un 59% de los casos o no tienen ninguna titulación o solamente tienen el graduado escolar.

A este respecto, podemos preguntarnos incluso si el bajo nivel educativo de estos chicos no podrá estar relacionado o condicionado de alguna forma por el bajo nivel de sus progenitores; es decir, que este tal vez ha podido influir en su actitud y comportamiento frente a los estudios. Aunque no hemos estudiado esta variable, podemos preguntarnos: ¿es posible que el nivel educativo dependa o esté condicionado por el origen social y familiar de los estudiantes?, dado que, según los datos de los que disponemos⁸⁸, los hijos de trabajadores manuales abandonan los estudios especialmente en el segundo ciclo de la ESO, aunque también lo hacen con frecuencia en el primer ciclo, de modo que un 60% de los hijos de estas familias que abandonan no terminan la educación obligatoria. Sin embargo, los hijos de profesionales presentan una realidad bien distinta, cuyas proporciones de fracaso son bajas en los dos ciclos obligatorios, de tal modo que solo el 13% de los que fracasan no llegan a obtener el título de la enseñanza obligatoria (ESO). “En términos generales, los hijos de padres y madres con estudios obligatorios o inferiores son los que concentran la mayor parte del fracaso (74% si nos fijamos en los estudios del padre, 71% en los de la madre). A partir de estos datos podemos afirmar que tener un progenitor con un título postobligatorio (sea cual sea este) mejora mucho el éxito escolar de los hijos en secundaria, y esta influencia positiva es algo mayor cuando el titulado es el padre. Del análisis por ciclos se desprende que en el primer ciclo de la

⁸⁸ *Estudio sobre fracaso y abandono escolar en España* (2010). Colección Estudios Sociales, nº 29, cuyos autores son: Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis y Riviere Gómez, Jaime.

ESO prácticamente solo abandonan los hijos de padres que tienen una titulación obligatoria o inferior (90% según los estudios del padre, 95% según los de la madre). En el segundo ciclo se mantiene esta pauta, pero ligeramente atenuada, con porcentajes del 82% y el 78%, respectivamente. Es decir, los hijos de padres con estudios obligatorios o inferiores suponen un 84% del total de los que no completan la ESO, y cuando es la madre la que los posee, llegan al 80%. Por el contrario, los hijos de padres con títulos postobligatorios abandonan una vez que ya tienen el título obligatorio, como mínimo en el 60% de los casos de fracaso. Los hijos de padres con títulos universitarios llegan a conseguir el título obligatorio en el 87% de los casos, y abandonan solo posteriormente” (Fernández et al., 2010, p. 80).

5.1.8.2 Datos socioeconómicos del núcleo familiar

A continuación abordaremos datos relacionados con el nivel económico de la familia, mediante aspectos tales como disponibilidad de vivienda, índice de empleo-paro de sus miembros en edad de trabajar, así como otras fuentes de ingresos, como son las ayudas o subsidios por distintas circunstancias familiares.

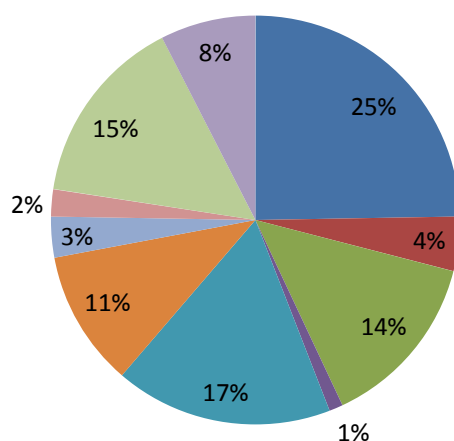
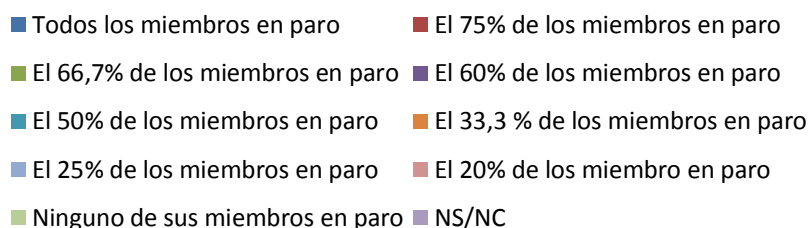
5.1.8.2.1. Régimen de tenencia de la vivienda familiar

El 56,5% de las familias cuentan con vivienda en propiedad y el 21,7% en régimen de alquiler. El resto de los jóvenes, como ya se ha dicho, reside en hogares de acogida y un 2% vive acogido en casa de otros familiares.

Debemos aclarar que no en todos los hogares convive un solo núcleo familiar. Si bien en la mayoría de los hogares (82,2%) es así, existe un 16,5% donde convive más de un núcleo, puesto que también residen en la vivienda los hermanos, cuñados, sobrinos, etc., algunos de ellos con su respectiva familia.

5.1.8.2.2 Índice de empleo-desempleo en el núcleo familiar

Gráfico 55. Índice de desempleo en el núcleo familiar

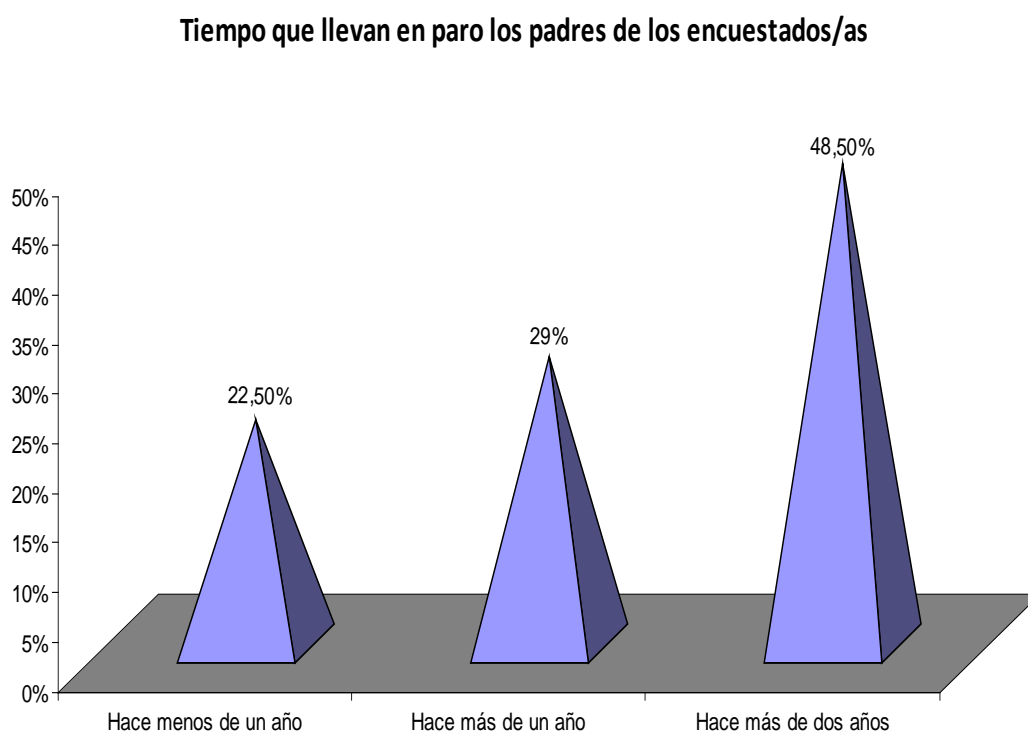


Fuente: elaboración propia.

Analizados en cada caso el número de miembros en edad de trabajar que se encontraban en paro, encontramos diferentes índices de desempleo que afectan de manera diversa según el número de personas desempleadas en cada hogar. Así, encontramos que en un 25% de hogares el desempleo afectaba a todos sus miembros; que en un 36% de hogares el paro afectaba a más de la mitad de sus miembros y que las familias donde todos los miembros trabajaban suponían solamente un 15%. Podemos ver que, teniendo en cuenta que un 8% no responde a la pregunta formulada sobre este asunto, y basándonos en los datos de los que disponemos, el paro afecta en mayor o menor medida al 77% de las familias que nos ocupan, según el gráfico nº 55.

Intentando profundizar algo más en esta realidad, hemos querido conocer el tiempo que tanto el padre como la madre y hermanos llevan sin empleo, dado que el período de tiempo más o menos prolongado es un factor determinante de cara a instalar a las personas en situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social.

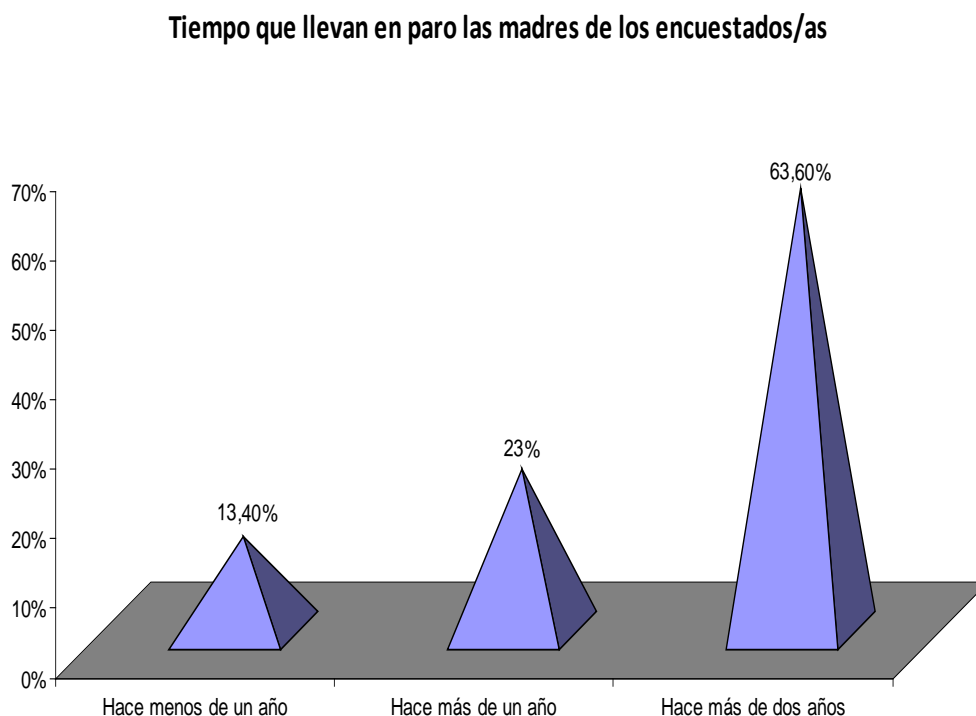
Gráfico 56. Tiempo que llevan en paro los padres de los encuestados/as



Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar por el gráfico anterior, destaca el alto porcentaje de padres cuyo tiempo en desempleo sobrepasa los dos años. Si se tiene en cuenta que el 29% lleva también más de un año, podemos decir que el porcentaje de padres que llevan ya más de un año en paro asciende a un 77,5%. Es decir, que, en la inmensa mayoría de casos, se trata de un paro prolongado.

Gráfico 57. Tiempo que llevan en paro las madres de los encuestados/as



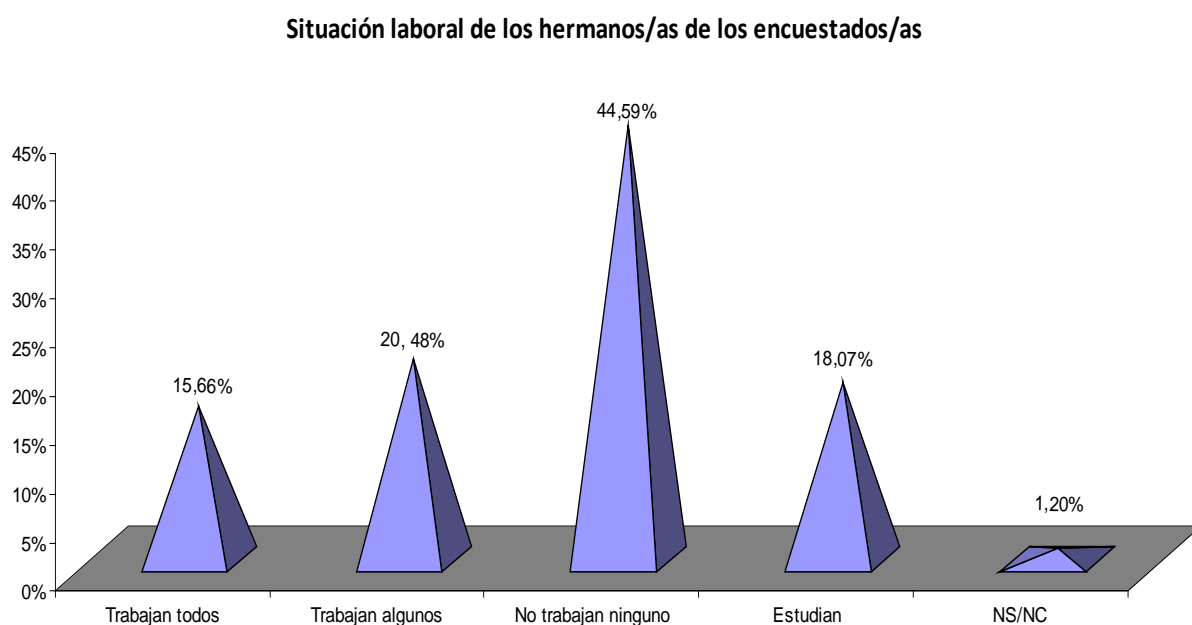
Fuente: elaboración propia.

También el gráfico 57 muestra el alto porcentaje de madres cuyo tiempo en desempleo sobrepasa los dos años, índice que está 15 puntos por encima del caso de los padres, es decir, que el índice de paro prolongado superior a los dos años es mayor en el caso de las madres.

En lo que respecta a la estabilidad en el puesto de trabajo de los padres y madres que se encuentran en situación activa, los encuestados que respondieron a la pregunta fueron solamente un 33%, por lo que los datos obtenidos a partir de las respuestas carecen del debido rigor. Aún así, según las respuestas obtenidas, el 62,8% de los padres que se encuentran en activo disponen de un trabajo fijo y el resto de un trabajo temporal; de igual modo, en el caso de las madres que se encuentran trabajando, el 57% cuentan con un empleo fijo y el resto trabaja temporalmente. Cabe destacar que, si bien predomina la estabilidad en el empleo de aquellos que trabajan, a pesar del contexto de crisis del mercado de trabajo en el momento de la encuesta, destaca también un importante porcentaje de temporalidad e inestabilidad laboral, que es superior en el caso de las madres.

Con la finalidad de contar con un análisis lo más objetivo posible de la realidad socioeconómica de los jóvenes, se ha querido añadir al análisis anterior los datos sobre la situación laboral de los hermanos, de forma que, junto con los referidos a la de los padres y madres, podamos contar con una visión clara de cómo afecta la realidad del desempleo al conjunto del núcleo familiar.

Gráfico 58. Situación laboral de los hermanos/as de los encuestados/as



Fuente: elaboración propia.

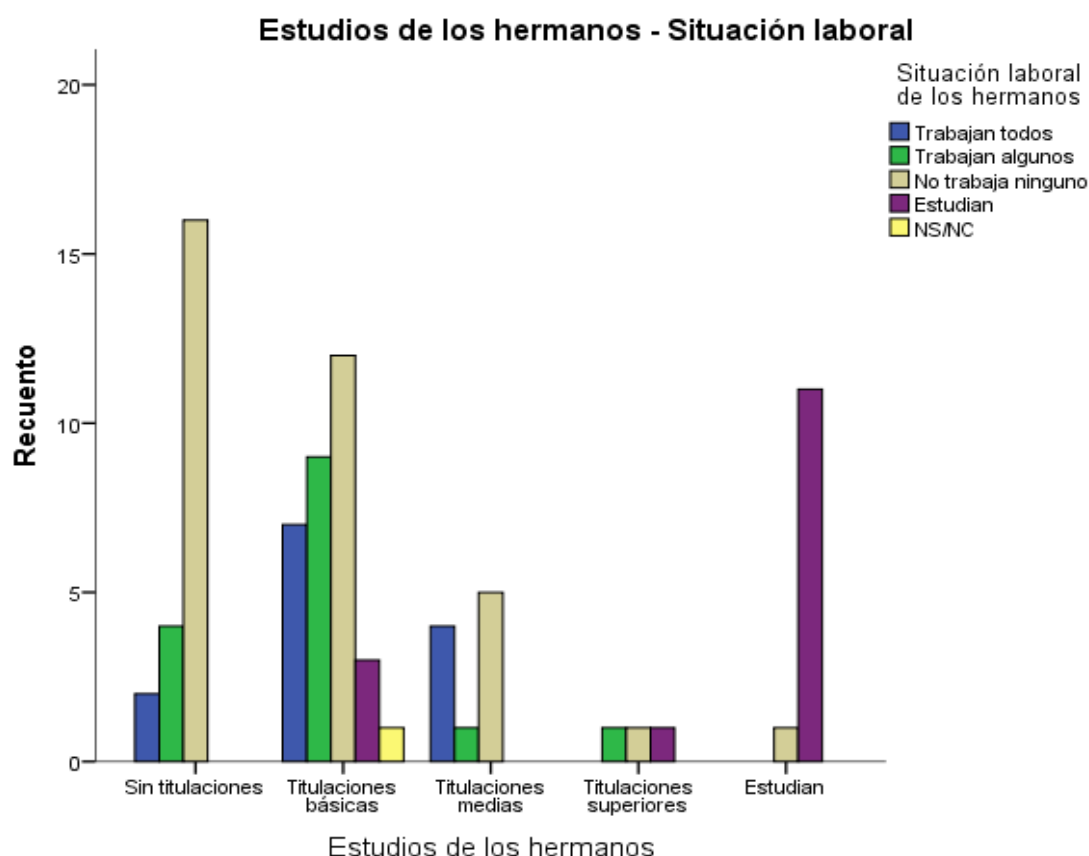
A partir de los datos reflejados en el gráfico, encontramos que en el 44,59% de los hogares todos los hijos se encuentran en paro, y en un 20,48% solo trabajan algunos, lo que significa que el desempleo afecta a todos o a alguno de los miembros jóvenes del hogar en un 65% de las familias estudiadas. Teniendo en cuenta que en la población juvenil entre 16 y 25 años, el índice de paro alcanza en España en la actualidad (junio de 2014) el 53,1% y en Andalucía el 62,3%, podemos decir que los miembros más jóvenes de estas familias se encuentran especialmente afectados por la situación de desempleo y en una clara posición de desventaja con el resto de la población.

Tabla 63. Estudios de los hermanos/Situación laboral de los hermanos

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Estudios de los hermanos/Situación laboral de los hermanos	391**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 59. Estudios de los hermanos-Situación laboral



Fuente: elaboración propia.

Es evidente, a partir del gráfico, que en el caso de los hermanos de estos jóvenes también el nivel de estudios es bajo, puesto que la mayoría solamente cuenta con la titulación básica o carece de ella, dándose también la circunstancia de que en ambos casos son mayores los porcentajes de los que no trabajan ninguno de los hermanos y de los que solamente trabajan algunos de ellos, lo que nos muestra la relación existente entre formación y empleo o entre baja cualificación y mayor índice de desempleo.

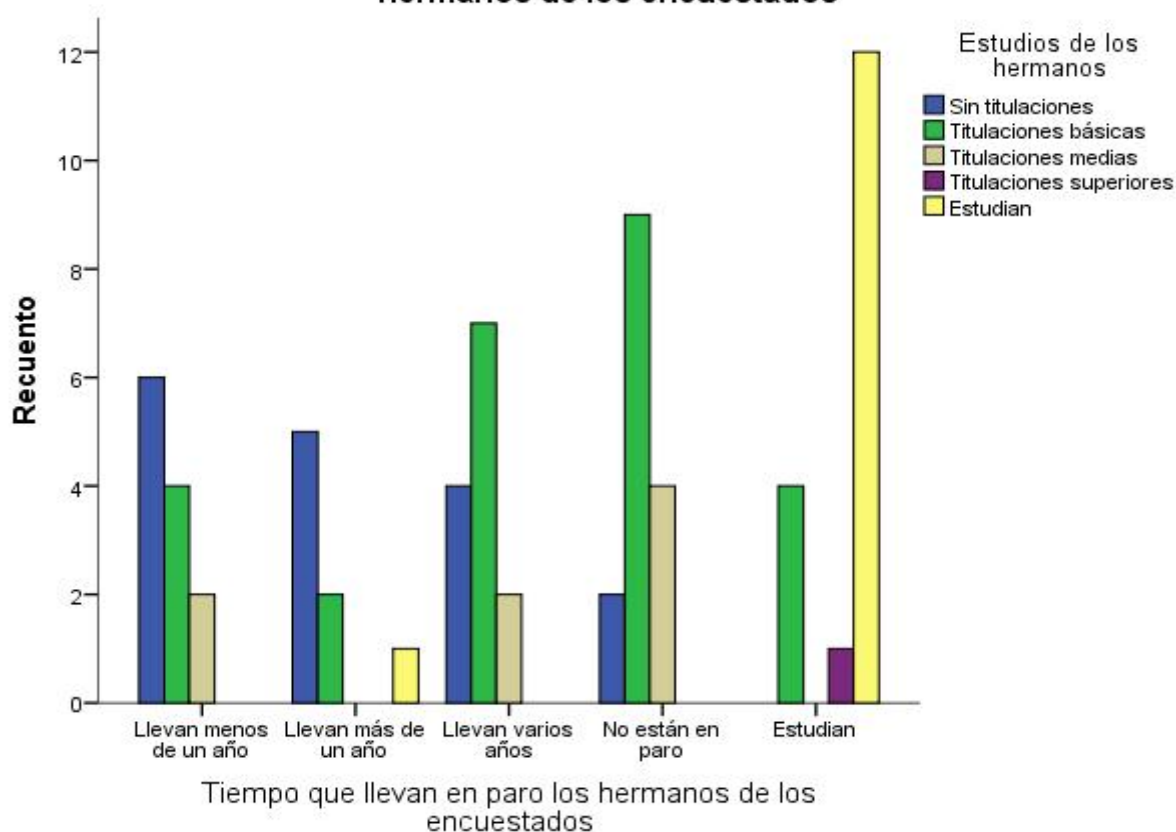
Tabla 64. Tiempo que llevan en paro los hermanos de los encuestados/Estudios de los hermanos de los encuestados

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Tiempo que llevan en paro los hermanos de los encuestados/Estudios de los hermanos de los encuestados	602**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 60. Tiempo que llevan en paro los hermanos de los encuestados-Estudios de los hermanos de los encuestados

Tiempo que llevan en paro los hermanos de los encuestados - Estudios de los hermanos de los encuestados



Fuente: elaboración propia.

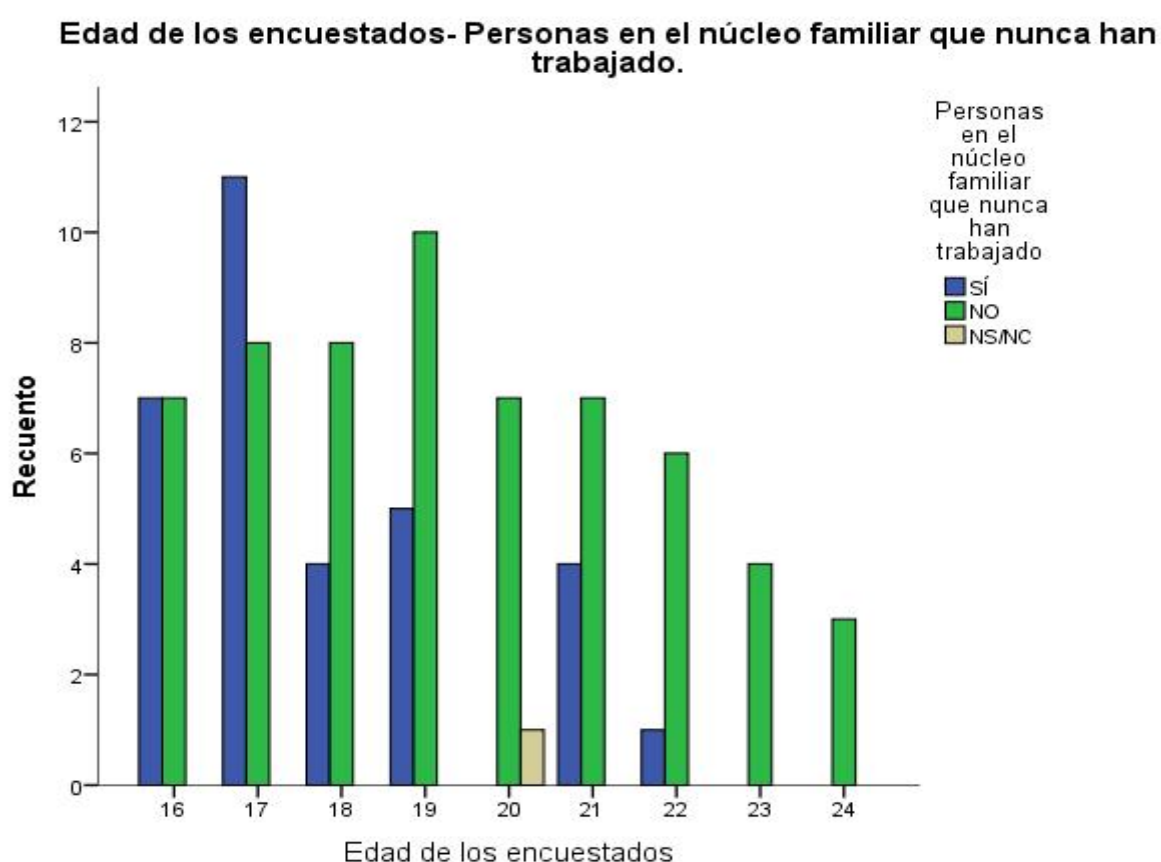
Encontramos también otro tipo de correlación existente entre el nivel de estudios y la estabilidad laboral de los hermanos, apareciendo menor estabilidad o mayor precariedad en aquellos que carecen de titulación alguna.

Tabla 65. Edad de los encuestados/Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Edad de los encuestados/Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado	272**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 61. Edad de los encuestados-Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado



Fuente: elaboración propia.

Queda patente que la falta de oportunidades laborales o de empleo se concentra fundamentalmente entre las familias de aquellos jóvenes de menor edad, evidenciando a su vez que el grupo de estos chicos, además de haber tenido mayores dificultades escolares y mayores carencias académicas, es también el que cuenta con menores recursos económicos.

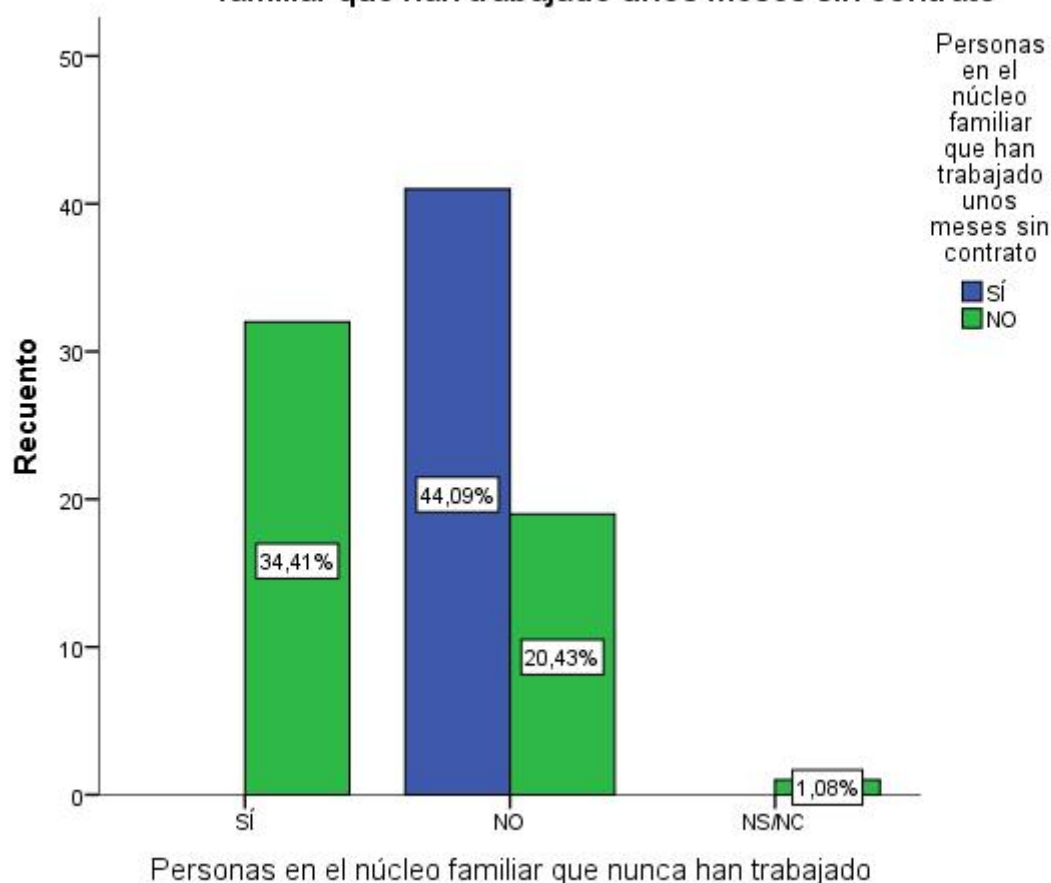
Tabla 66. Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado/Personas en el núcleo familiar que han trabajado unos meses sin contrato

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado/Personas en el núcleo familiar que han trabajado unos meses sin contrato	389**

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 62. Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado-Personas en el núcleo familiar que han trabajado unos meses sin contrato

Personas en el núcleo familiar que nunca han trabajado - Personas en el núcleo familiar que han trabajado unos meses sin contrato



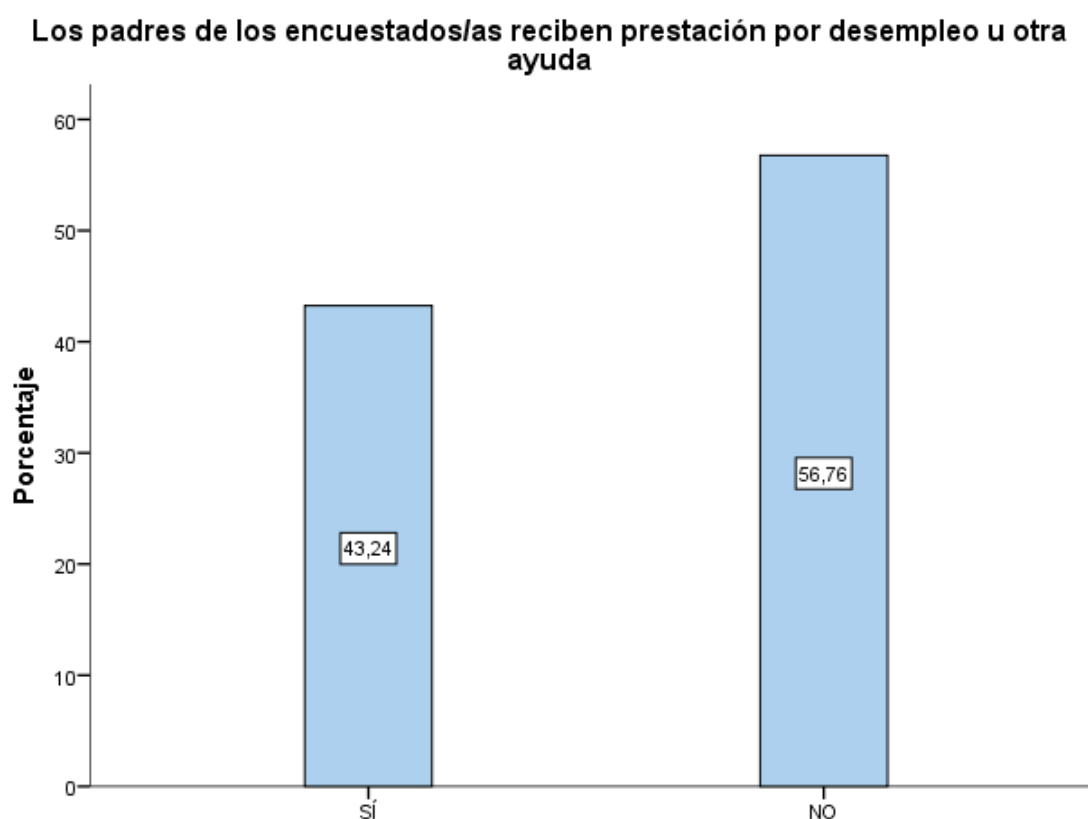
Fuente: elaboración propia.

Profundizando en la inestabilidad y precariedad laboral de las familias de estos jóvenes, encontramos que esta es alta, pues como bien refleja el gráfico anterior 62, el 34,4% de los miembros del núcleo familiar nunca ha trabajado, y del resto que sí trabajó existe un alto porcentaje de 44% que solo lo hizo unos meses sin contrato.

5.1.8.2.3. Ingresos económicos en el núcleo familiar

No ha sido posible disponer de datos concretos y claros referentes al nivel de ingresos de las familias, puesto que los centros no permitieron que se hiciese a los alumnos preguntas de este tipo, ni tampoco ellos aportaron dicha información. Sin embargo, sí hemos podido averiguar si quienes se encuentran en paro perciben algún tipo de prestación o de subsidio, al menos para poder conocer si las familias disponen de recursos económicos o no.

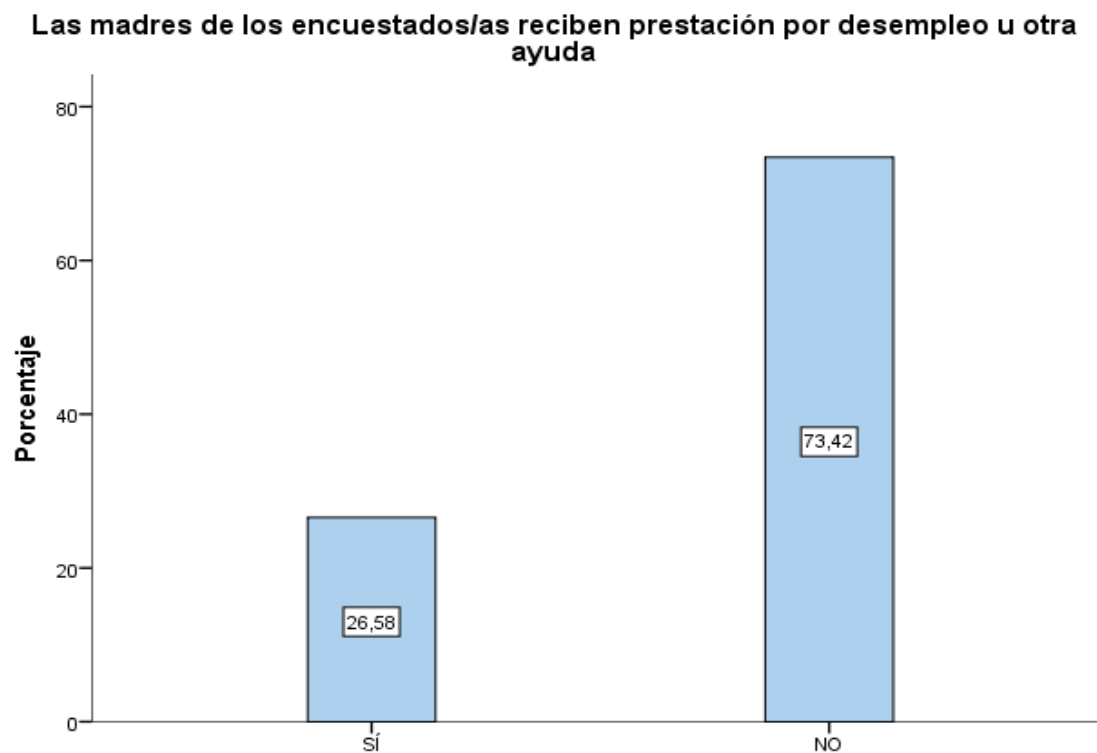
Gráfico 63. Los padres de los encuestados/as reciben prestación por desempleo u otra ayuda



Fuente: elaboración propia.

Tal y como aparece en el gráfico anterior, existe un 56,7% de padres de los que se encuentran en paro que no reciben ningún tipo de prestación por desempleo o subsidio, frente al 43,25% que sí la reciben, bien por estar en paro o por cualquier otra circunstancia que le impida trabajar.

Gráfico 64. Las madres de los encuestados/as reciben prestación por desempleo u otra ayuda.

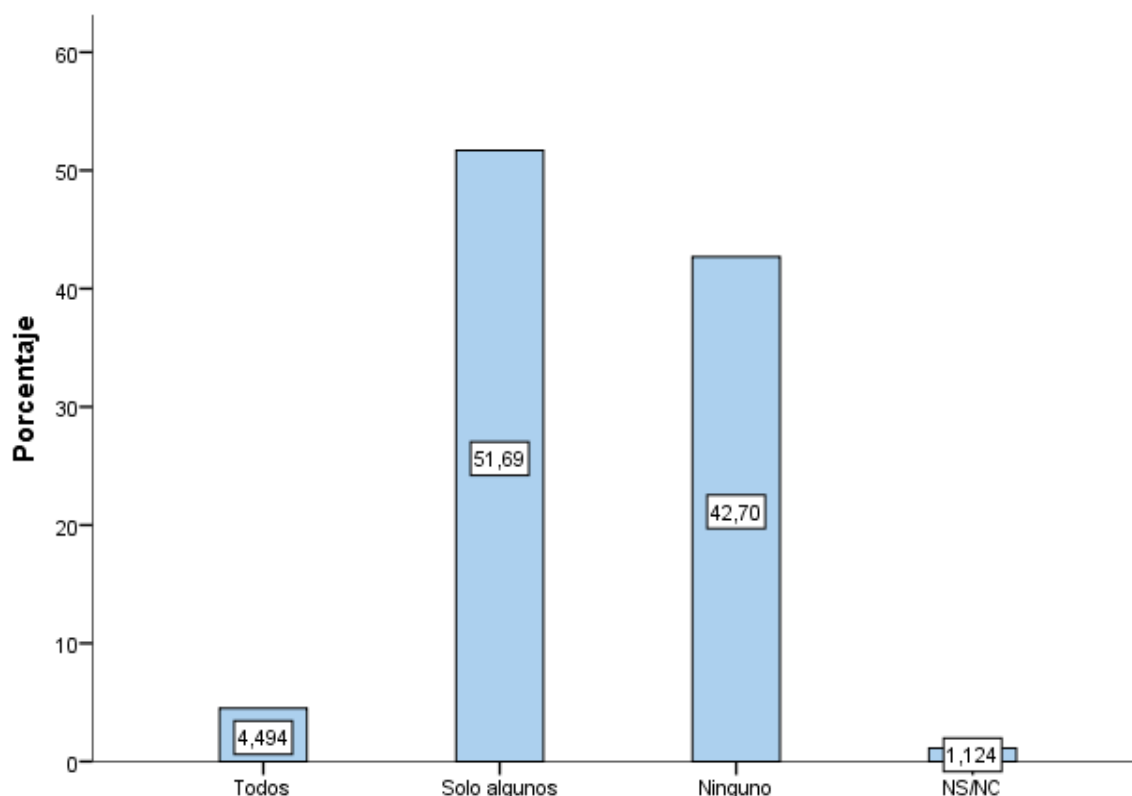


Fuente: elaboración propia.

En el caso de las madres, el porcentaje de las que cobran prestación por desempleo o por cualquier otro motivo está muy por debajo del de los padres, quedando el 73,4% de las madres que no trabajan sin recursos económicos.

Gráfico 65. Personas que cobran desempleo o ayuda económica en el núcleo familiar de los encuestados/as

Personas que cobran desempleo o ayuda económica en el núcleo familiar de los encuestados/as



Fuente: elaboración propia.

Si bien los gráficos 63 y 64 nos muestran el porcentaje de padres y madres de cada familia que cobran o no prestación o subsidio por desempleo o por otras razones por las que no se encuentran en activo, el gráfico nº 65 engloba a todas las personas en edad de trabajar que se encuentran en paro y que reciben o no cualquier tipo de prestación o ayuda económica, resultando que la tasa de familias en las que todos los que se encuentran en dicha situación perciban prestación solo asciende al 4,5%, frente a los hogares en los que nadie la percibe, que suponen el 42,7%, es decir, que se encuentran a nivel económico totalmente desprotegidos y sin ningún tipo de recursos económicos, destacando el 51,7% de hogares en los que, de quienes no pueden trabajar, solamente algunos reciben algún tipo de apoyo económico. En definitiva, cabe destacar que en

estos hogares un alto porcentaje de quienes no pueden trabajar por cualquier motivo no perciben ingresos económicos.

Es preciso aclarar que, aunque los centros donde se llevó a cabo la encuesta no facilitaron datos cuantificables sobre el nivel económico de estas familias, en las entrevistas realizadas a los directores y formadores sí se ha hecho mención expresa sobre el perfil de estas, dejando constancia de que se trata de familias con escasos recursos económicos y culturales, en situación de riesgo o de exclusión social, especialmente las de los alumnos pertenecientes a los centros C1, C2, C4 y C5, entre los que se encuentran también los jóvenes inmigrantes y los que residen en hogares tutelados o de acogida debido a la ausencia de familia o porque se trata de familias multiproblemáticas.

5.1.8.3. Enfermedades crónicas, adicciones, discapacidad y otros problemas en el núcleo familiar

Además de los factores o indicadores anteriormente analizados, también se han tenido en cuenta otros que pudiesen influir en el grado de vulnerabilidad de estas familias, como son los siguientes:

Tabla 67. Enfermedad crónica en el núcleo familiar

Respuestas	%
SÍ	23,7%
NO	74,2%
NS/NC	2,1%

Fuente: elaboración propia.

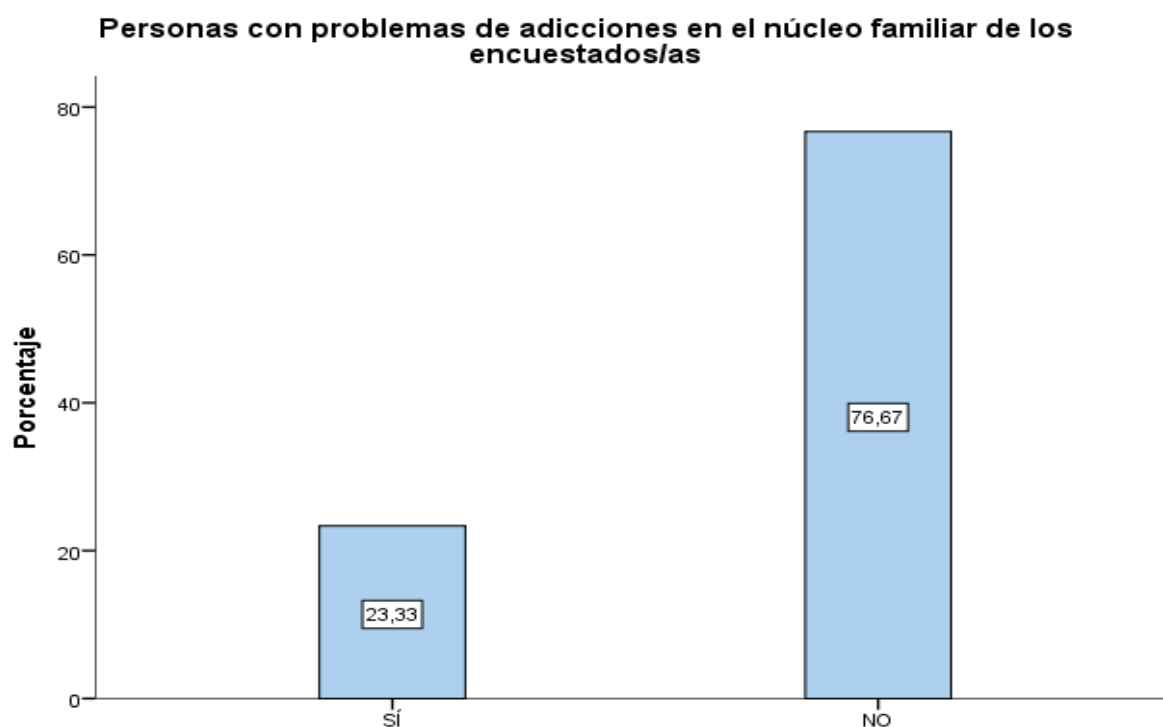
Tabla 68. Discapacidad en el núcleo familiar

Respuestas	%
SÍ	14 %
NO	85 %
NS/NC	1%

Fuente: elaboración propia.

Existe un significativo porcentaje (23,7%) de hogares donde alguno de sus miembros padece algún tipo de enfermedad crónica y en casi un 14% de ellos está presente algún tipo de discapacidad. Debemos aclarar que no asociamos la discapacidad a ningún tipo de enfermedad o falta de salud, aunque se ha querido también tener en cuenta como uno de los factores que en el contexto sociofamiliar que nos ocupa, de escasez de recursos y de vulnerabilidad, sí que pueden constituir un elemento agravante dentro de dicho ámbito familiar.

Gráfico 66. Personas con problemas de adicciones en el núcleo familiar de los encuestados/as



Fuente: elaboración propia.

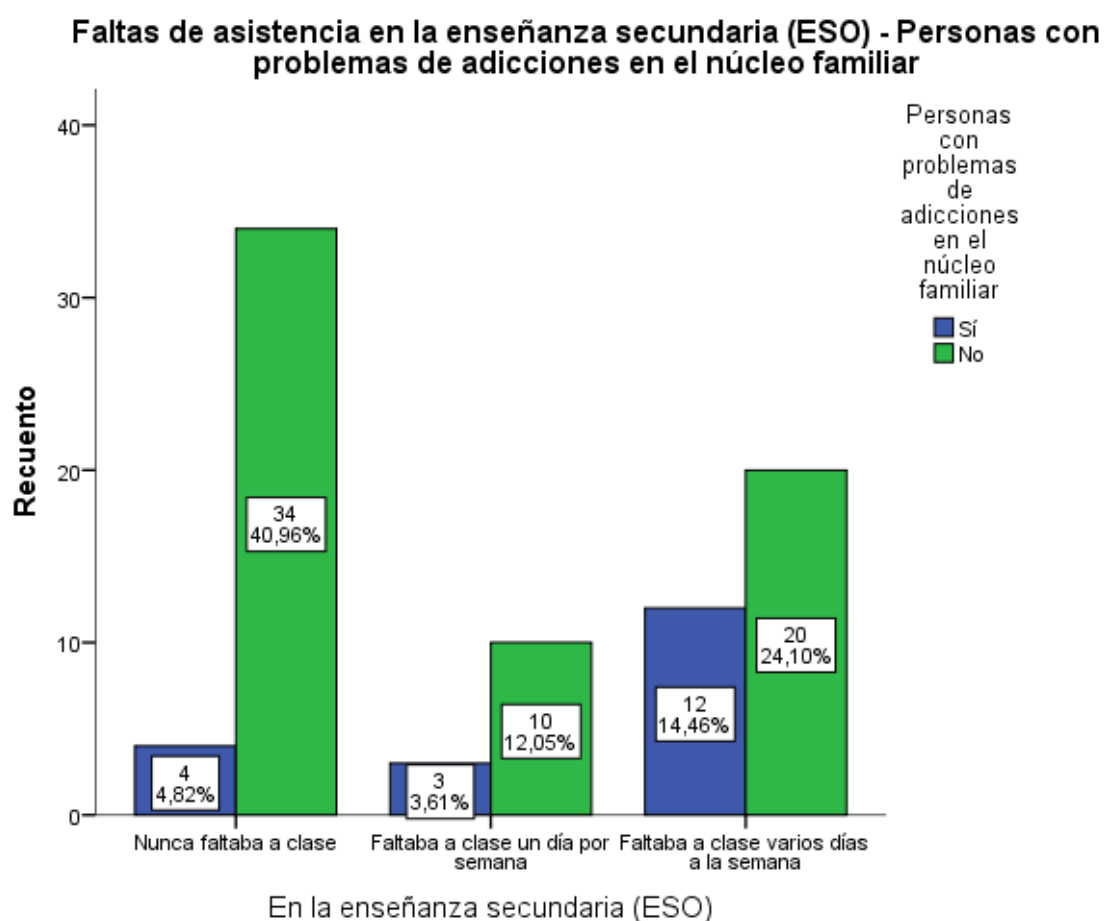
A un 23,3% de los miembros de las familias les afecta un problema de adicciones de diversa índole (drogas, alcohol, juego...).

Tabla 69. Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria/Personas con problemas de adicciones en el núcleo familiar

Correlación de variables	Correlación de Pearson
Falta de asistencia a clase en la enseñanza secundaria/Personas con problemas de adicciones en el núcleo familiar	294**

Fuente: elaboración propia.

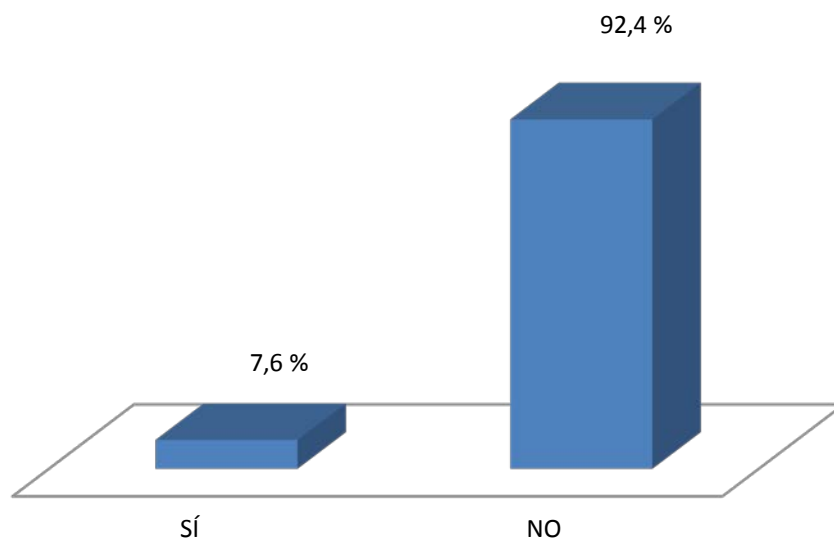
Gráfico 67. Faltas de asistencia en la enseñanza secundaria (ESO)-Personas con problemas de adicciones en el núcleo familiar



Fuente: elaboración propia.

La correlación aparecida también en este gráfico deja constancia de que aquellos jóvenes con absentismo escolar pertenecen en su mayoría a núcleos familiares en los que alguno de sus miembros sufre cualquier tipo de adicción.

Gráfico 68. Miembros del núcleo familiar en prisión



Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que en el 7,6% de los hogares de los encuestados se encuentra en prisión algún miembro del núcleo familiar (en el 3,2% el padre; en el 2,2% la madre; en el 2,2% un hermano), aunque si tenemos en cuenta a otros miembros de la familia extensa (tíos, primos, cuñados...), el porcentaje se incrementa hasta llegar al 13%.

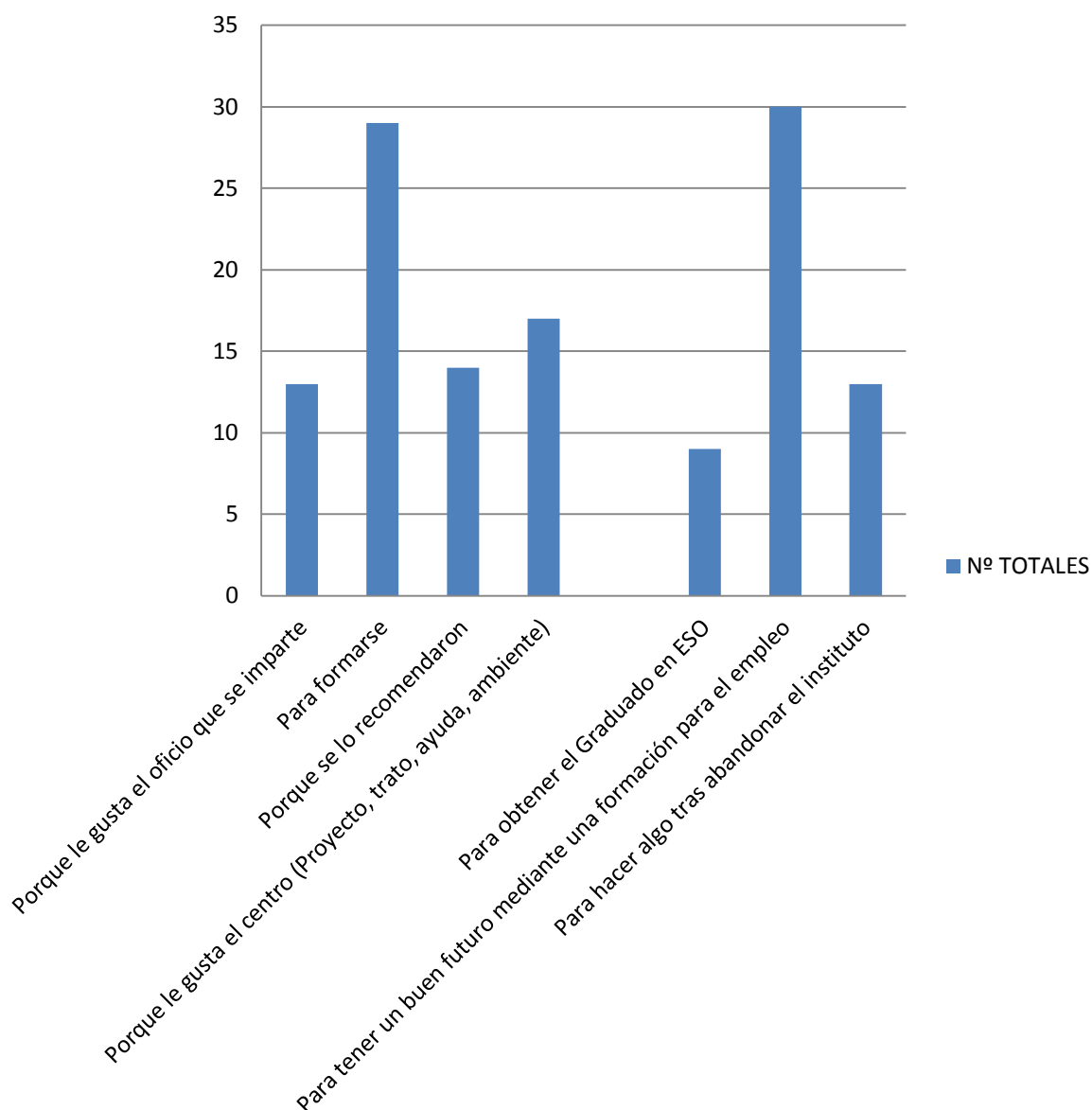
Además de las variables abordadas hasta aquí, mediante el estudio de tipo cuantitativo, referidas tanto al perfil de los jóvenes y su trayectoria escolar, como al nivel socioeconómico de sus respectivas familias, se han abordado también mediante preguntas abiertas diversos aspectos relacionados tanto con la metodología empleada por los centros de formación, como con otras variables relacionadas con su proceso escolar, su abandono o fracaso en los estudios, así como sus objetivos, actitudes y motivaciones actuales, con la finalidad de poder validar o ratificar algunas de las respuestas del cuestionario, por un lado, y, por otro, conocer la incidencia que pueda estar teniendo en la actualidad la formación recibida, de tal forma que dicha información sirva también para poder contrastar con el debido rigor y de la forma más

nítida posible algunos datos del cuestionario y los aportados por los diferentes entrevistados.

5.1.9. Motivaciones de los encuestados por las que vienen a formarse al centro

A la pregunta “¿por qué has venido a formarte aquí?”, las respuestas son las siguientes, según aparecen en el gráfico que viene a continuación.

Gráfico 69. Razones por las que los alumnos/as se matriculan en el centro actual



Fuente: elaboración propia.

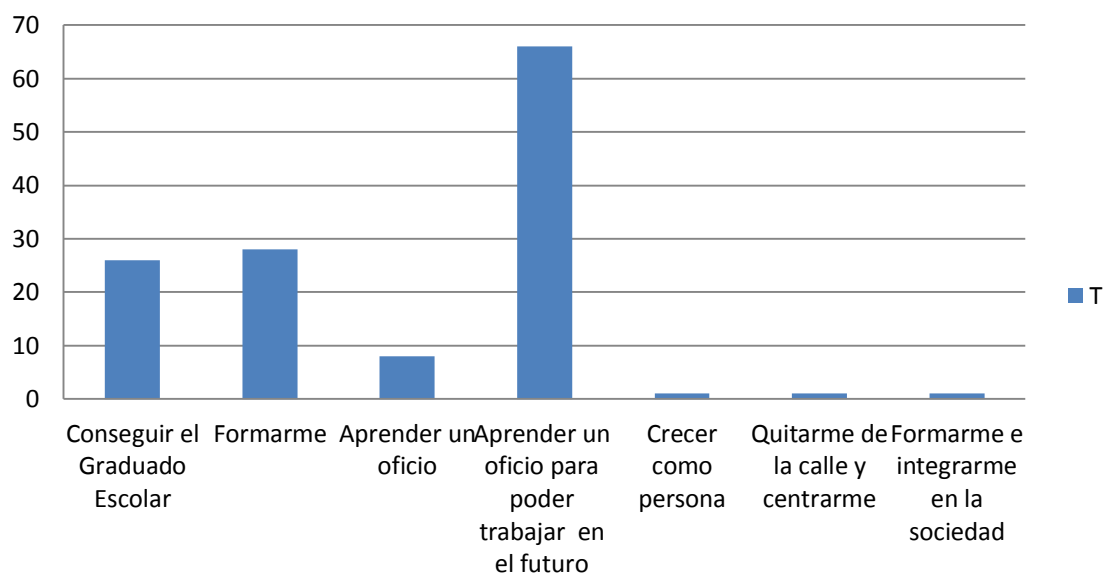
Las respuestas obtenidas son numerosas ya que, al tratarse de una pregunta abierta sin opciones de respuesta, los encuestados han tenido la oportunidad de exponer libremente

las diversas motivaciones que los han llevado a integrarse en un proyecto de formación de estas características. Sin embargo, destacan dos motivos por los que han venido al centro: para obtener formación y, mediante ella, “tener un buen futuro”, lo que significa que estos jóvenes asocian de manera clara y concreta mayor formación a mejores condiciones de vida. Es importante —tratándose de jóvenes que han fracasado en los estudios y que, según ellos mismos describen, se aburrían porque no se enteraban de nada— que deseen retomar la formación para labrarse un futuro mejor, lo cual no debe de ser fácil para alguien al que le ha resultado difícil y complicado el camino de la formación.

Más adelante tendremos la oportunidad de conocer cuáles son las razones por las que, a pesar de su experiencia negativa con los estudios en sus respectivos colegios o institutos, en el centro donde se encuentran, sí que desean formarse y prepararse.

Con el fin de profundizar en las verdaderas motivaciones de los jóvenes y los verdaderos intereses que les mueven a asistir a la formación, se les preguntó qué pretendían conseguir viniendo al centro. La pregunta contiene un sentido práctico, pretendiendo saber si, según los encuestados, la formación que reciben puede resultar de utilidad o no.

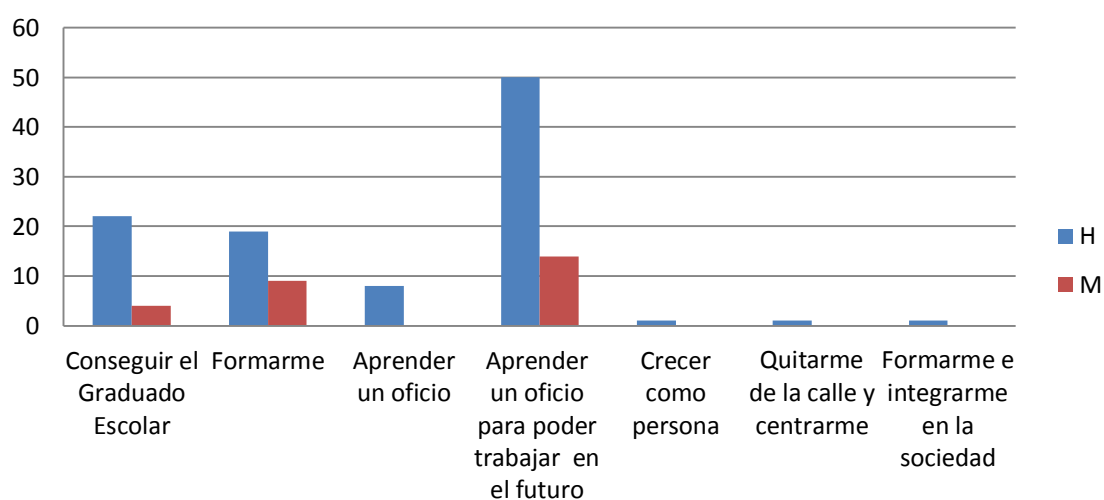
Gráfico 70. Lo que los alumnos/as pretenden conseguir en el centro de formación



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas son claras y contundentes: una de las metas de estos jóvenes es la formación y otra es aprender un oficio para poder trabajar, por lo que a la mayoría les interesa la formación orientada a la consecución de un empleo.

Gráfico 70.1. Lo que los alumnos/as pretenden conseguir en el centro de formación por sexo (H/M). Números totales

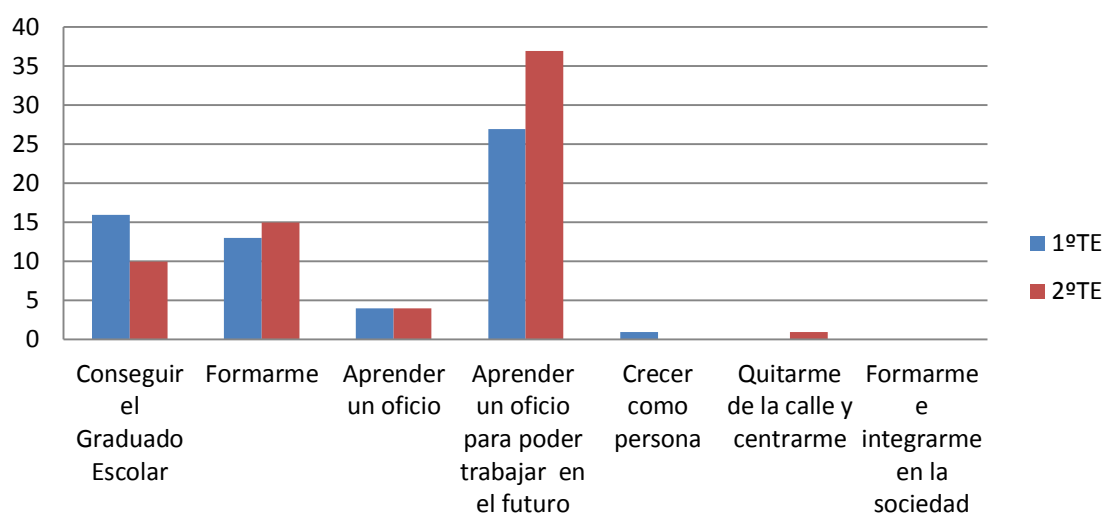


Fuente: elaboración propia.

El gráfico anterior, nº 70.1, recoge las respuestas según el sexo de los encuestados. Insistimos, por la importancia que puedan tener las respuestas recogidas en el gráfico,

en que se trataba de una pregunta abierta, sin ninguna opción de respuesta, por lo que los encuestados pudieron exponer con libertad sus pretensiones y expectativas. Dado que el número de mujeres encuestadas es significativamente inferior que el de hombres (80,7% hombres y 19,3% mujeres), aparece también un porcentaje inferior en las respuestas, destacando que lo que estos jóvenes pretenden fundamentalmente es formarse y cualificarse en un oficio para poder insertarse en el mercado de trabajo.

Gráfico 70.2. Lo que los alumnos/as pretenden conseguir en el centro de formación por tramos de edad (1ªTE/ 2º TE). Números totales



Fuente: elaboración propia.

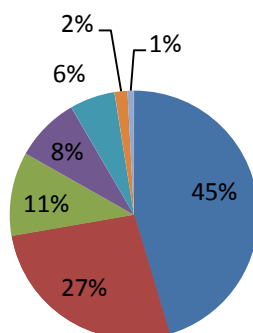
El total de la muestra de jóvenes se ha dividido en dos grupos diferentes, denominados *primer tramo de edad*, que agrupa a aquellos de entre 16 y 18 años, y *segundo tramo*, que incluye a los de 19 a 24 años, puesto que, al tratarse de un rango de edad amplio (16-24 años), se consideró la conveniencia de analizar algunos aspectos por separado, ya que los objetivos y metas de los encuestados podían variar dependiendo del tramo de edad en el que se encontrasen.

Los dos gráficos anteriores muestran cómo el objetivo de gran parte de los jóvenes, de ambos sexos y en ambos tramos de edad, es coincidente, siendo este formarse; si bien las respuestas se concentran fundamentalmente en “aprender un oficio para poder trabajar en el futuro”, o, lo que es lo mismo, formarse para, seguidamente, poder trabajar.

A este respecto resulta igualmente clarificador el siguiente gráfico n° 71, donde queda patente que estos jóvenes tienen claro lo que pueden conseguir en el centro y la utilidad de aquello que aprenden, lo cual es de vital importancia, de cara a su motivación e implicación activa, teniendo en cuenta que se trata de chicos que abandonaron los estudios y que, además, tienen serias carencias académicas, como se ha visto anteriormente, sobre las que tendremos oportunidad de volver en la medida en que avancemos en la exposición de resultados.

Gráfico 71. Opinión de los alumnos acerca de los beneficios que les reporta acudir al centro

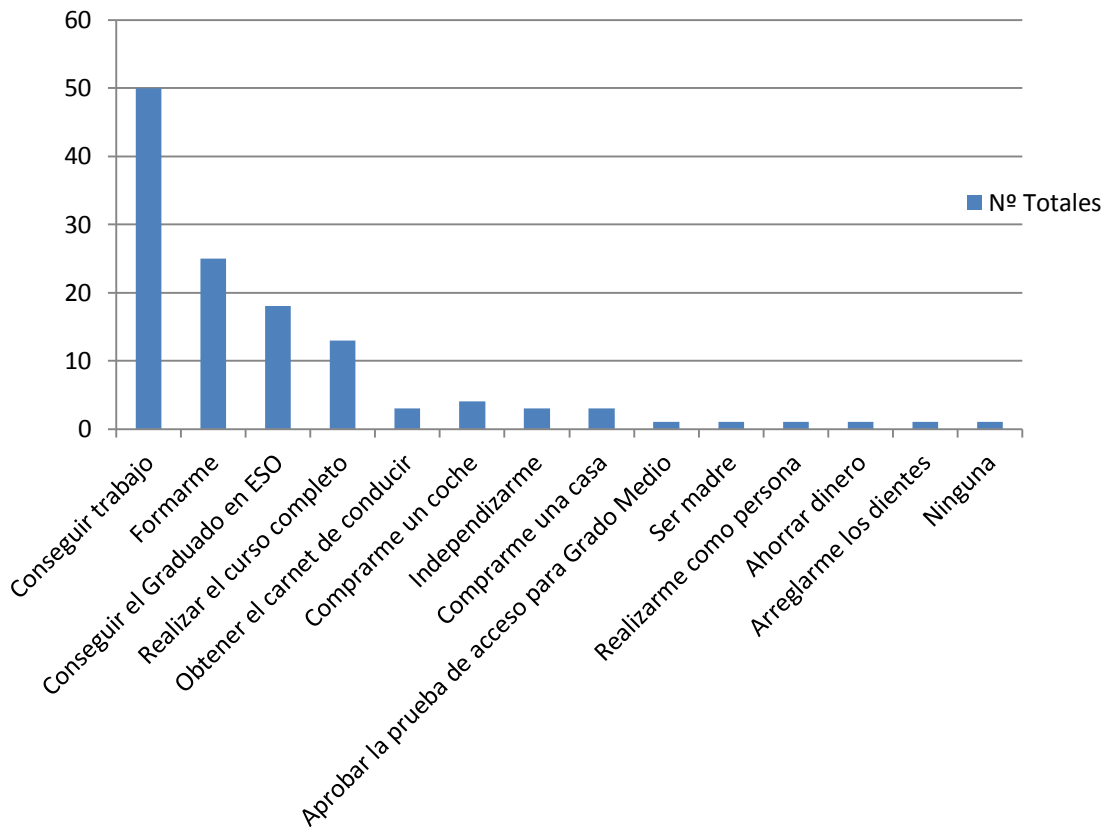
- Para poder conseguir trabajo en el futuro
- Para conseguir más formación
- Para tener un oficio
- Para tener un futuro
- Para madurar como persona y saber comportarme
- Para aumentar mi currículum
- Para no ser un don nadie



Fuente: elaboración propia.

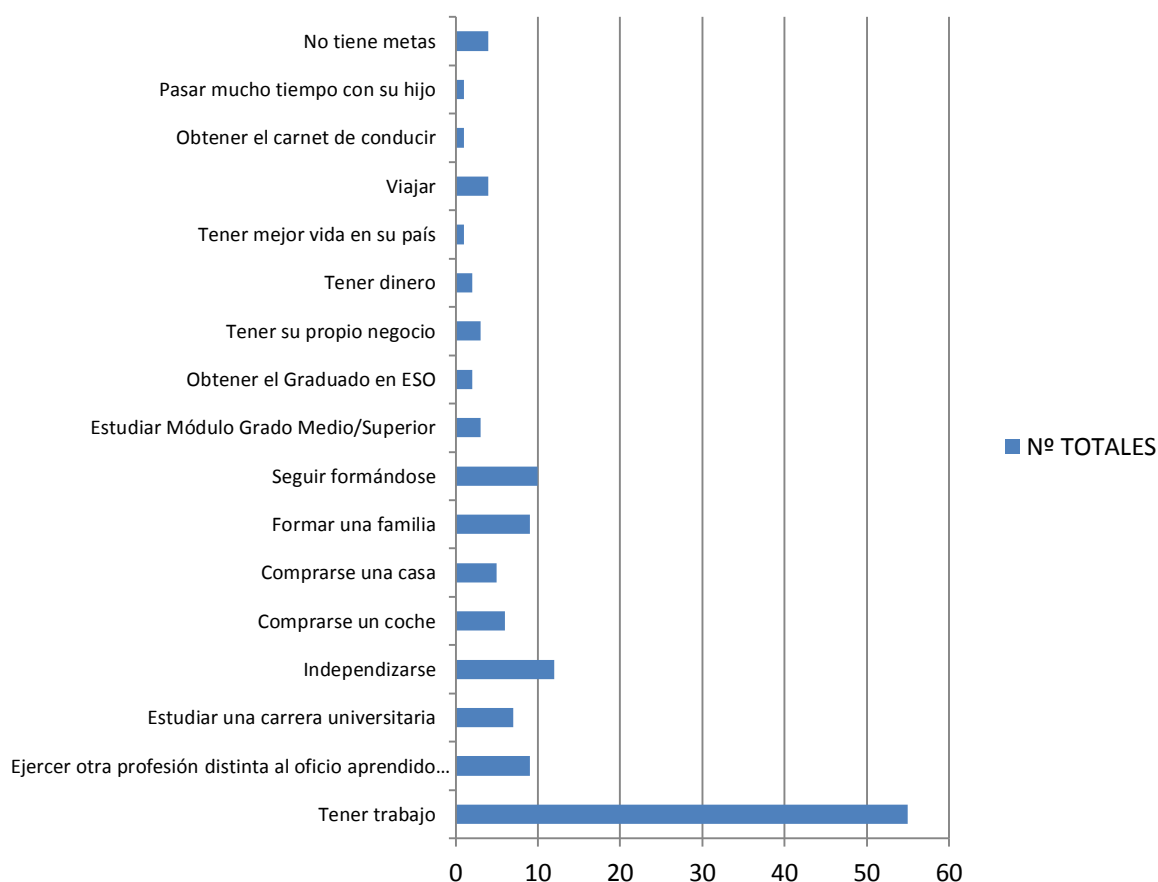
5.1.10. Metas de los encuestados

Gráfico 72. Metas actuales de los alumnos/as encuestados/as



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 73. Metas de los alumnos/as encuestados/as a largo plazo



Fuente: elaboración propia.

La pregunta sobre las metas se orienta a conocer en profundidad las expectativas de estos jóvenes, sus motivaciones y pretensiones y si, a pesar de sus carencias y fracaso en el ámbito educativo, cuentan con nuevos horizontes por los que luchar.

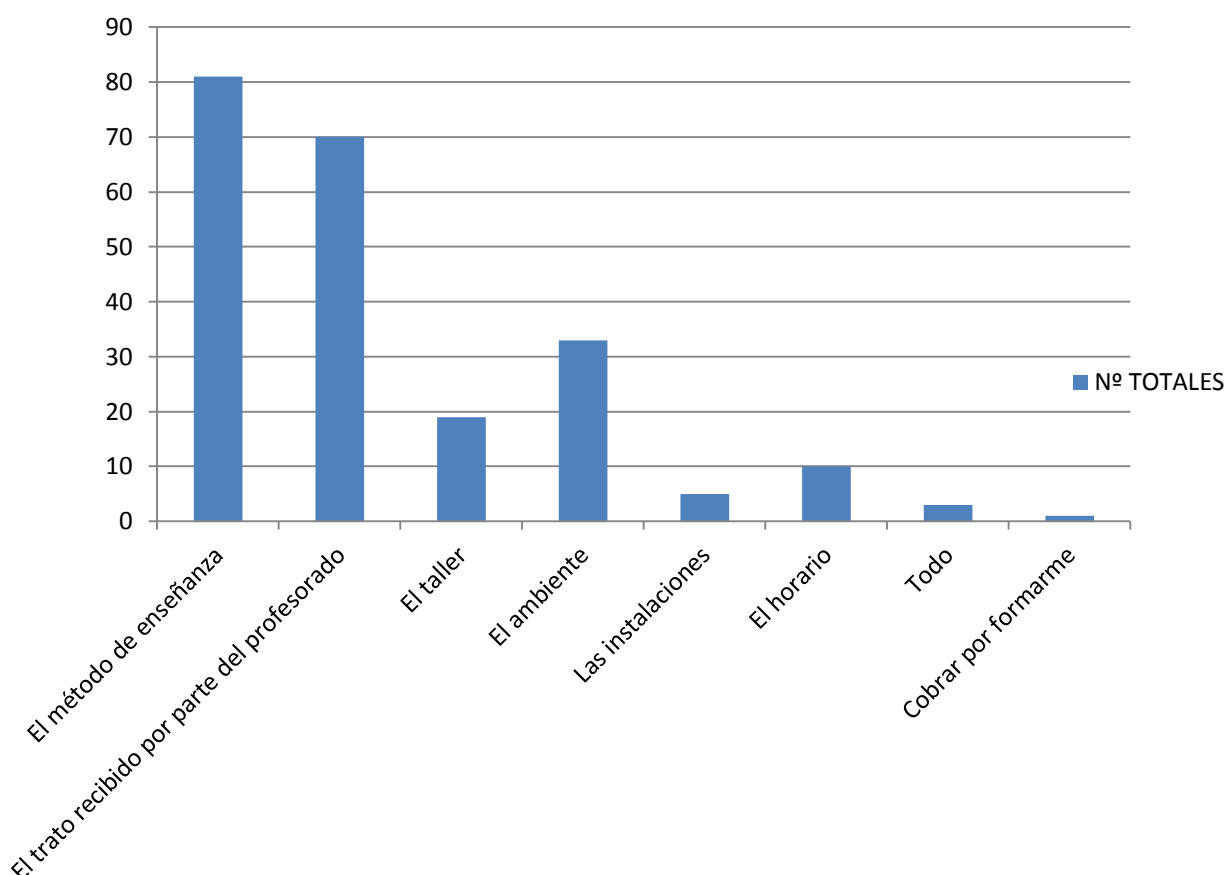
Incluso en preguntas distintas, las respuestas son coincidentes y reiterativas: sus objetivos y metas se centran en insertarse en el mundo laboral y formarse como medio para conseguirlo, tanto a corto como a largo plazo. Si retomamos el gráfico nº 45, donde se refleja su disposición para continuar estudiando, el 64,8% manifiesta su determinación para trabajar y continuar formándose a la vez, seguido de un 22% cuya disposición a seguir estudiando está condicionada a encontrar o no un puesto de trabajo, lo que significa que el objetivo fundamental de la mayoría es llegar a encontrar un empleo.

Por otro lado, dado que los objetivos de la investigación giran en torno a las estrategias metodológicas y estilos educativos que puedan suponer una alternativa de cara a la

formación e inserción sociolaboral de jóvenes provenientes del fracaso y abandono escolar, consideramos necesario dedicar a continuación al menos algunas preguntas abiertas a conocer la opinión y el grado de satisfacción de los alumnos respecto al centro, con el fin de saber si este responde o no a sus necesidades reales y expectativas, preguntas que aparecen en los gráficos siguientes (del nº 74 al nº 77).

5.1.11. Opinión de los encuestados sobre el centro y la metodología empleada

Gráfico 74. Aspectos que más valoran los alumnos/as encuestados/as del centro donde se forman



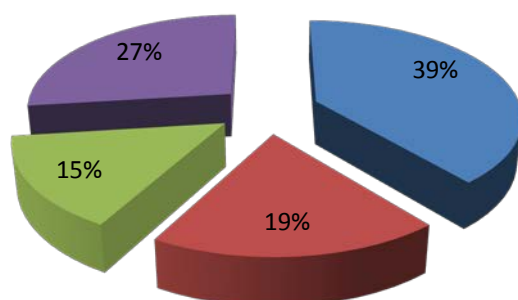
Fuente: elaboración propia.

En el gráfico nº 74 aparecen las distintas respuestas dadas por los alumnos, destacándose que la inmensa mayoría lo que más valora es el método de enseñanza que el centro utiliza, seguido del trato recibido por parte del profesorado y el ambiente, refiriéndose este último al clima de acogida y de convivencia que existe. Sobre este aspecto se profundizará más adelante al exponer el análisis de los exalumnos entrevistados, donde hablan de cómo les ha influenciado positivamente tanto la

metodología que el centro utiliza a la hora de formarles, como el trato recibido por parte del profesorado.

Gráfico 75. Aspectos que menos gustan a los alumnos/as encuestados/as respecto al centro

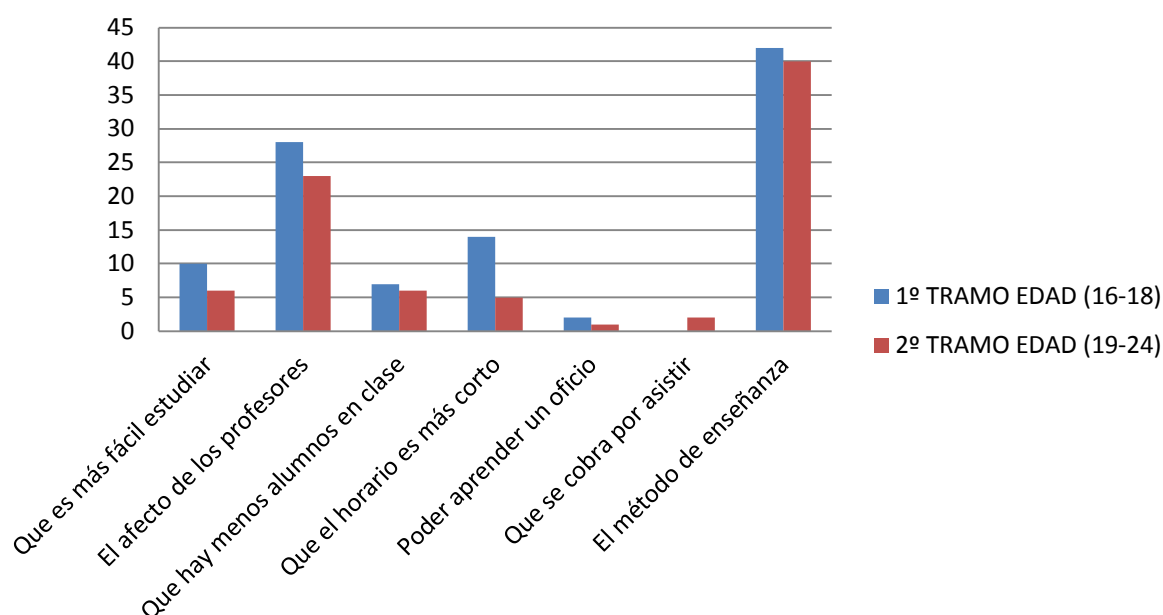
■ No hay nada que no me guste ■ La dirección ■ El horario ■ Las normas



Fuente: elaboración propia.

También se ha querido conocer los aspectos que desagradan a los alumnos, y a pesar de que un 39% parece estar a gusto con todo, el resto muestra su disconformidad frente a otros aspectos, que están relacionados con la autoridad y normativa del centro.

Gráfico 76. Diferencias que los alumnos/as encuestados/as encuentran entre el centro donde se forman y el Instituto donde estudiaron la ESO



Fuente: elaboración propia.

Tanto los alumnos más jóvenes como los del segundo tramo de edad coinciden en las respuestas, ratificándose de nuevo, aunque con una pregunta diferente, que lo que más valoran es el método de enseñanza y el afecto recibido por parte del profesorado. A pesar de la contundencia de las respuestas, se consideró conveniente insistir en el método de enseñanza-aprendizaje utilizado por el centro donde se forman en la actualidad, con el objetivo de conocer si las estrategias metodológicas empleadas son realmente válidas para su aprendizaje o no, y si resultan una alternativa frente a los métodos usados en el instituto donde estudiaron la ESO y fracasaron, para lo cual se les preguntó de manera tan concreta que no pudiese dejar espacio a la duda si aprender en el centro donde se encontraban en ese momento les resultaba más fácil que en el instituto donde estudiaron, más difícil o igual de fácil, obteniendo las siguientes respuestas:

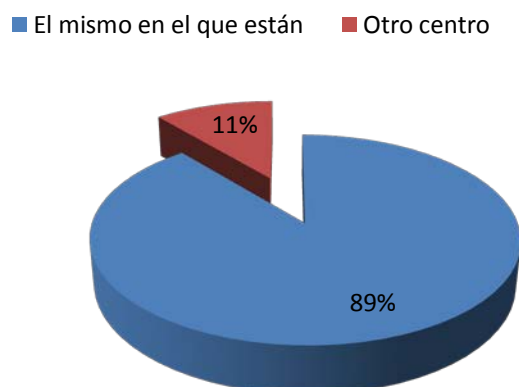
Más fácil que en el instituto: **89%**

Igual de fácil que en el instituto: 6,6%

Más difícil que en el instituto: 4,4%

A la inmensa mayoría de los encuestados les resulta más fácil estudiar que en el instituto, por lo que comprobamos que, al menos desde esta perspectiva, la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada con el alumnado de los diferentes centros sí que supone una alternativa en el sentido de que el hecho de que les resulte más fácil conllevará un mayor y mejor aprendizaje. Cabe destacar que a este respecto tendremos la oportunidad de profundizar más adelante de manera extensa y explícita a través del análisis de las entrevistas del profesorado y de los exalumnos.

Gráfico 77. Centros que los alumnos/as encuestados/as recomendarían a otros jóvenes que desearan formarse



Fuente: elaboración propia.

Los encuestados en su gran mayoría (89%) recomendarían a otros el centro donde se están formando, lo cual deja patente, al menos, que se encuentran a gusto o cubren sus expectativas. Téngase en cuenta que este alumnado ha venido al centro libremente, que el 50% son mayores de edad, lo cual quiere decir que no vienen obligados y que, de no encontrarse a gusto, abandonarían, de igual modo que abandonaron los estudios secundarios, una buena parte de ellos incluso antes de cumplir la edad reglamentaria, como se nos mostró en los gráficos 11 y 12.

5.1.12. Conclusiones

Una vez analizados los datos obtenidos, pasamos a exponer aquellas conclusiones que de ellos se desprenden:

12.1. Respecto a los encuestados

Perfil

1. Se trata de jóvenes de 16 a 24 años, hombres y mujeres, el 72% de origen español y el resto inmigrantes de diferentes países de origen, fundamentalmente de América Latina y del norte de África.
2. Casi la mitad de los jóvenes encuestados reside en barrios de riesgo social o con características de marginalidad.
3. El pequeño porcentaje (8,6%) de los jóvenes que son padres/madres tienen 18 años, siendo en su gran mayoría madres solteras que residen en pisos de acogida, cuyos hijos a su vez se encuentran en pisos de acogida distintos a los de ellas.

Proceso escolar

1. Alrededor de un 30% de los encuestados abandonaron la enseñanza secundaria antes de la edad reglamentaria según la normativa de educación vigente en España, haciéndolo a los 13, 14 y sobre todo a los 15 años.
2. El 79% del total de los encuestados abandona la enseñanza secundaria sin haber obtenido la titulación correspondiente de Graduado en ESO.
3. El curso en el que se produce la mayor tasa de abandono escolar es 2º de ESO (42,17%), siendo la tasa total de abandono entre 1º, 2º y 3º curso de un 73,5%.
4. Al 25% de los padres y madres les fue indiferente que sus hijos abandonasen los estudios.
5. La mayoría de los jóvenes que nos ocupan (70,1%) fueron repetidores de curso durante el primer ciclo (1º y 2º) de ESO.
6. El 50% de los encuestados repitieron curso/s durante la etapa de enseñanza primaria, siendo un 41,67% los que repitieron a partir de 4º curso.
7. El porcentaje de jóvenes que suspenden durante la enseñanza primaria es de un 45,1%, convirtiéndose durante la enseñanza secundaria en un 79,6%, es decir, que el número de suspensos se incrementa en la etapa de secundaria en un 34,5%.

8. El 51,6% abandona porque le costaba estudiar y el 45% porque los estudios no le gustaban.
9. Los jóvenes que, debido a las dificultades escolares se aburrían en clase, se quedaban al margen de las mismas, por lo que se situaban en la última o últimas filas, dedicándose a hacer otro tipo de cosas, tales como travesuras, dormir, escuchar música o dibujar hasta la hora de marcharse.
10. El proceso escolar dificultoso vivido no ha dejado sentimiento de fracaso en la mayoría de los estudiantes. Solamente sienten que fracasaron el 18%.
11. En los jóvenes encuestados ya existía un 16,7% de absentismo escolar desde su etapa de primaria, llegando a alcanzar en la etapa de secundaria un 52,3%.
12. Un 54,2% de estos mismos jóvenes carecen de hábito de estudio de manera sistematizada, porcentaje que en la etapa de secundaria se convierte en un 86,4%.
13. El 24,4% de los jóvenes en cuestión padecieron problemas escolares desde la etapa de enseñanza primaria, afectándoles dichos problemas a un 73,2% del alumnado durante la etapa de secundaria. Es decir, las dificultades escolares se triplican durante la enseñanza secundaria.
14. Casi un 50% de los encuestados se arrepiente en la actualidad por no haberse esforzado lo suficiente durante su etapa de estudiante.
15. Un alto porcentaje de los encuestados ha evolucionado positivamente frente a los estudios, recuperando su motivación por ellos, de tal forma que un 79% se siente motivado para estudiar un módulo de Formación Profesional y el 64,8% está dispuesto a estudiar y a trabajar a la vez.
16. Es difícil la inserción laboral de estos jóvenes, dada su escasa formación y su inexperiencia laboral (el 34,4% carece de experiencia y el 44% de aquellos que trabajaron solo lo hicieron de manera coyuntural por un corto periodo de tiempo y no pueden demostrarlo porque lo hicieron sin contrato).
17. Los jóvenes que nos ocupan están expuestos al desempleo o a la precariedad laboral.

12.2. Respecto a las familias de los jóvenes encuestados

1. El nivel de instrucción de las familias (padres, madres y hermanos) de los encuestados es bajo. El 34% de los padres carece de cualquier tipo de titulación, así como el 46% de las madres y el 24,7% de los hermanos. El resto en su mayoría cuenta con estudios básicos y solamente un pequeñísimo porcentaje tiene estudios de bachiller o estudios universitarios (en este último caso solamente un 2% cuenta con ellos).
2. El desempleo afecta en mayor o menor medida a un 77% de las familias de los encuestados, afectando a todos los miembros del núcleo familiar en un 25% de los hogares en cuestión. Es decir, en la cuarta parte de las familias de estos jóvenes se encuentran en paro todos los miembros en edad de trabajar, siendo un tipo de desempleo prolongado, puesto que un 77,5% de los desempleados llevan en paro más de un año.
3. El índice de desempleo de algunos de los miembros del núcleo familiar, concretamente de los hermanos, está condicionado por su bajo nivel cultural, de tal modo que aquellos que cuentan con menor nivel de estudios también son quienes tienen menos oportunidades laborales y quienes padecen un desempleo más prolongado en el tiempo.
4. Casi la mitad de las familias que se encuentran en desempleo se hallan en situación de precariedad económica, puesto que el 42,7% no cobran ningún tipo de prestación ni ayuda.
5. Un importante porcentaje de las familias de los jóvenes que nos ocupan (61%) están afectadas por algún tipo de enfermedad crónica, discapacidad o adicción.
6. Se trata de familias con escasos recursos económicos y culturales, en situación de riesgo o de exclusión social, especialmente las de los alumnos pertenecientes a los centros C1, C2 y C4.

12.3. Motivaciones y expectativas de los encuestados

1. El objetivo de la mayoría de los jóvenes encuestados que han venido al centro donde se forman en la actualidad es adquirir mayor formación para poder tener en el futuro mejores condiciones de vida.
2. A estos jóvenes el tipo de formación que les interesa y les motiva es la que esté orientada a la consecución de un empleo.

3. La meta última y principal de estos jóvenes es contar con un empleo.

12.4. Opinión de los encuestados respecto a los respectivos centros donde se forman en la actualidad

1. Lo que más valoran los encuestados es el método con el que se les enseña y el trato que reciben por parte del profesorado. Son estos dos aspectos los que señalan como elementos diferenciadores entre este tipo de centros y el instituto donde estudiaron.
2. Al 88,9% de los alumnos que nos ocupan les resulta más fácil estudiar en un centro como en el que están ahora que en el instituto.

12.5. A partir de las correlaciones

1. Dentro de la muestra, en los encuestados de menor edad (16-17 años) es donde se concentra menor grado de formación, así como mayor nivel de abandono y de fracaso escolar, siendo solamente estos los que manifiestan tener un sentimiento de rabia cuando recuerdan su etapa de estudiantes.
2. Los alumnos que suelen abandonar de manera prematura los estudios son los que repiten curso en primero o segundo de ESO. Quienes repiten en tercer o cuarto curso suelen continuar estudiando hasta finalizar.
3. Si no se resuelven de manera adecuada las dificultades escolares surgidas en los cursos 4º, 5º y 6º de primaria, influirán negativamente en la etapa de secundaria, impidiendo que el alumno avance de manera adecuada. Los alumnos que tienen dificultades escolares en el segundo tramo de primaria (4º, 5º y 6º curso) también las tienen en el primer tramo (1º y 2º curso) de la secundaria. Quienes repiten en 4º, 5º o 6º curso de primaria coinciden con aquellos que abandonan en la ESO, fundamentalmente en 2º curso.
4. La mayor parte de los jóvenes con absentismo escolar coinciden con aquellos que en sus respectivos hogares tienen a algún miembro de la familia que sufre algún tipo de adicción.
5. El absentismo escolar grave que aparece en la etapa de secundaria se inicia en la etapa de primaria, aunque si bien aparece en menor medida en dicha etapa, pero es en ella que se origina.
6. Dentro del grupo de jóvenes encuestados, es en los de menor edad (16-17 años) en los que se concentran las dificultades escolares ya desde primaria, y que se vieron agravadas en secundaria, como son: menor hábito de estudio, mayor

absentismo escolar, mayor número de suspensos, mayor número de cursos repetidos, así como mayor tasa de abandono y de fracaso escolar.

7. Los alumnos que carecieron de hábitos de estudio de manera sistematizada son aquellos que se aburrían en clase porque tenían dificultades para comprender lo que se impartía y poder seguir el ritmo, son los que se sentaban en las últimas o última fila del aula, se dedicaban a hacer travesuras, o a dormir o escuchar música, generando un ambiente de conflictividad, suspendían con frecuencia y abandonaron los estudios sin haber alcanzado el Graduado en ESO. La falta de hábito de estudio sistematizado durante la etapa de secundaria impide la consecución de un proceso escolar exitoso.
8. Para que el alumno pueda alcanzar los objetivos establecidos en la etapa de secundaria es preciso que tenga un hábito de estudio sistematizado.
9. La mayor parte de los suspensos durante los cursos 4º, 5º y 6º de enseñanza primaria se concentran en los alumnos que carecían de hábito de estudio.
10. La falta de hábito de estudio en la etapa de primaria se acentúa en la de secundaria, conduciendo al alumno a suspender con frecuencia, por lo que es fundamental que el alumno adquiera dicho hábito desde el inicio de la escolaridad, ya que no se adquiere en secundaria si no ha existido antes. Según los datos obtenidos, incluso algunos alumnos que lo tenían en primaria lo perdieron en la etapa posterior, pasando del 33% al 11,5%.
11. El hábito de estudio del alumno disminuye la repetición de curso y proporciona mayor éxito escolar. Existe una clara relación entre la variable falta de hábito de estudio sistematizado y las variables suspensos, cursos repetidos, abandono escolar temprano y fracaso escolar.
12. Un porcentaje significativo de los que abandonaron los estudios de manera prematura (49,5% sobre 73,55%) se arrepienten por no haberse esforzado lo suficiente durante su etapa de estudiante.
13. A pesar de haber fracasado en los estudios, es posible recuperar la motivación y los deseos de volver a estudiar. Lo demuestra el 50,5% de los encuestados que manifiesta que estaría dispuesto a volver a un instituto para conseguir el título de Graduado en ESO y el 79,1% que lo haría para estudiar un módulo de Formación Profesional. El 64,8% está incluso dispuesto a trabajar y a estudiar a la vez.

14. En los encuestados de menor edad, que son los que sufren la mayor tasa de abandono y fracaso escolar, es a la vez en los que se concentran también otras circunstancias adversas, tales como abandono o desprotección familiar (viven en hogares de acogida o con otros familiares) y menor estabilidad laboral en el núcleo familiar.
15. Quienes carecen de cualquier tipo de titulación o cuentan solamente con la titulación básica, padecen mayor índice de desempleo.
16. En el aspecto laboral, una parte importante de estos jóvenes carece de experiencia, ya que el 34,4% de ellos nunca han trabajado, y de los que lo hicieron, el 44% fue por muy poco tiempo y en condiciones de precariedad, puesto que trabajaron solamente unos meses y sin contrato de trabajo.
17. Los jóvenes que nos ocupan, dadas sus características y las circunstancias que, tanto a nivel cultural como socioeconómico, concurren en ellos y en sus respectivas familias, se encuentran en riesgo algunos y otros en situación de exclusión social.

5.2. Resultados de las entrevistas

Las entrevistas realizadas a los diferentes profesionales de los centros han sido dieciocho, entre las que se encuentran los siguientes perfiles: directores de centros (se ha entrevistado a cuatro, puesto que los centros C1 y C2 tienen el mismo director); monitores de taller para la formación profesional (se entrevistó a cinco en los distintos centros); seis profesores de formación académica y complementaria, que se ocupan de la impartición de las diferentes asignaturas y en algunos casos de enseñar habilidades sociales, educación en valores y orientación para el empleo; y tres insertores laborales, pertenecientes a los centros C1, C2 y C4. Algunos de los profesores de dichos centros ejercen también como educadores. Además, el presente análisis incluye igualmente las aportaciones de cuatro empresarios entrevistados, los cuales colaboran con los centros C1, C2 y C4, tanto en las prácticas de empresa del alumnado como en su posterior contratación en algunos casos, así como de tres exalumnos del centro C2. En total, se han realizado 25 entrevistas.

Para el análisis de las entrevistas realizadas a cada grupo entrevistado se sigue un mismo esquema de trabajo, donde se exponen los objetivos que se pretenden alcanzar mediante estas, las hipótesis de trabajo con cada grupo, el tipo de muestra, los instrumentos utilizados y las

variables estudiadas con sus códigos correspondientes, quedando todo recogido en distintas tablas, en las cuales se incluyen también los códigos de referencia en las entrevistas, que aparecen previamente al análisis de dichas entrevistas con cada grupo.

Tabla 70. Perfil de los entrevistados y número de entrevistas realizadas

PERFIL DEL ENTREVISTADO	Nº DE ENTREVISTAS
Directores centros	4
Monitores de taller para la Formación Profesional	5
Profesorado/educadores centros	6
Insertores laborales centros	3
Empresarios	4
Exalumnos	3
Sumatorio: 25	

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de dar una mayor objetividad a los datos obtenidos y poder interrelacionarlos entre sí con la debida organización y claridad, el análisis de dichas entrevistas se realizará por perfiles de profesionales entrevistados de cada centro, mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2 y en el siguiente orden:

1. Directores de centros.
2. Profesorado: monitores de taller para la formación profesional, profesores de formación académica y complementaria y educadores.
3. Insertores laborales.
4. Exalumnos.
5. Empresarios.

5.2.1. Análisis de las entrevistas realizadas a los directores de los centros

5.2.1.1. Objetivos

Los objetivos pretendidos mediante las entrevistas a los directores de los centros de formación son los siguientes:

1. Conocer las estrategias metodológicas existentes utilizadas en los centros y que suponen un tipo de intervención alternativa al sistema escolar reglado para la inserción

sociolaboral de jóvenes en situación de exclusión social o en riesgo de padecerla, provenientes de un fracaso escolar extremo, así como evaluar sus resultados a partir del grado de inserción sociolaboral alcanzada.

2. Analizar las características, métodos, prácticas y estilos educativos de aquellas intervenciones que muestran mejores resultados para la inserción sociolaboral de los jóvenes provenientes de fracaso escolar extremo.

A la hora de formular dichos objetivos, se han tenido en cuenta las siguientes hipótesis de las que partimos y que orientan toda la investigación, puesto que se ha trabajado en todo momento en torno a ellas.

5.2.1.2. Hipótesis

1. Existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social si se emplean para su formación laboral estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, que, además, incluyan itinerarios personalizados, acompañamiento y aumento de la empleabilidad.

Al hablar de estrategias específicas y adaptadas, nos referimos a aquellos métodos de intervención basados en la participación e implicación activa de los usuarios en sus procesos de mejora, a itinerarios personalizados de inserción, capaces de generar cambios significativos e integrales en las personas, de dinamizar sus potencialidades y recursos y capacitarles para superar sus déficits y dificultades.

2. Existe mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social incluye dentro del proceso formativo las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor.

3. Se cuenta ya con evidencias y resultados de que muchos de estos jóvenes suelen responder positivamente ante las oportunidades formativas que se les ofrecen y de que son capaces de superar sus déficits formativos y personales si cuentan con los recursos necesarios y se emplean para su formación unas estrategias metodológicas específicas y adaptadas a su situación concreta, y partiendo de sus motivaciones, carencias y potencialidades.

Cuando hablamos de que existen evidencias y resultados sobre este tipo de trabajo o estrategias metodológicas adaptadas a los jóvenes a los que venimos haciendo mención, nos referimos a que, efectivamente, existen algunos estudios realizados y publicados por diferentes autores y entidades sociales que vienen trabajando desde hace años con jóvenes provenientes de abandono y fracaso escolar extremo.⁸⁹

5.2.1.3. Muestra

La muestra analizada en este apartado está compuesta por los cuatro directores entrevistados de los centros C1, C2, C3, C4 y C5, teniendo en cuenta, como ya se ha dicho anteriormente, que para los centros C1 y C2 se entrevistó a un mismo director.

5.2.1.4. Instrumentos utilizados

El instrumento para llevar a cabo el trabajo fue una guía de preguntas para la entrevista en profundidad, semiestructurada, cuyo guión contenía una serie de cuestiones concretas a abordar, mediante las cuales poder analizar las variables de estudio planificadas, dejando libertad a los entrevistados para hacer cualquier tipo de aportación que considerasen conveniente, pero intentando por nuestra parte mantener el hilo conductor que nos dirigiese hacia el tema objeto de estudio de nuestra investigación y a la verificación de las hipótesis planteadas, respetando en toda ocasión la decisión por parte de cada entrevistado de profundizar en mayor o menor grado en los aspectos que considerase convenientes.

La duración de dichas entrevistas osciló entre 60 y 75 minutos, siendo analizadas mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2.

⁸⁹ Entre la bibliografía existente, citamos: *La Inserción Sociolaboral: Reflexiones sobre la práctica* (2001), cuyos autores son Navarro Molina, M.; Gómez Fayren, A.; De la Cierva, F.; Del Río, E.; Jover, D.; Rojo, E.; Páez, J.; Martínez Urrutia, R.; Esteban Bueno, M.; Toro Barba, A. A este respecto, existen también memorias de diferentes entidades sociales que trabajan por la inserción sociolaboral de jóvenes en exclusión social o en riesgo: Asociación Norte Joven (Madrid); Red Canaria de entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral Anagos (Islas Canarias); Fundación Proyecto Don Bosco (Sevilla), Fundación Adsis (España), las cuales cuentan con una dilatada trayectoria y experiencia en la utilización de estrategias metodológicas específicas y adaptadas a las necesidades de los jóvenes con los que trabajan.

5.2.1.5. Variables estudiadas

Cabe destacar que, aunque con todos los entrevistados se han abordado las siguientes variables de estudio planteadas, cada director ha incidido en mayor o menor medida en determinadas variables, según lo consideró conveniente.

La siguiente tabla recoge el perfil de los entrevistados. En este caso, se trata de los directores de los centros, así como de las variables de estudio y los códigos que aparecen en cada variable del análisis cualitativo de las entrevistas, señalando también los códigos de referencia que aparecen en el análisis de cada entrevista, en el documento primario (DP) donde se encuentra cada entrevista en profundidad (EP).

Tabla 71. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Directores de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Directores de centros	Tipo de centro	EDCV1	
	Objetivos del centro	EDCV2	
	Valores del centro	EDCV3	
	Contenidos formativos	EDCV4	
	Duración de la formación	EDCV5	DP 12:101 EP DP 12:111 EP
	Criterios para la selección de los alumnos	EDCV6	
	Perfil del profesorado	EDCV7	
	Tipo de metodología de trabajo empleada	EDCV8	DP 1:99 EP DP 24:60 EP DP 24:62 EP DP 1:12 EP
	Resultados de la formación	EDCV9	DP 6:52 EP DP 13:106 EP DP 13:65 EP
	Empresas colaboradoras	EDCV10	
	Fortalezas del centro	EDCV11	
	Dificultades del centro	EDCV12	
	Necesidades del centro	EDCV13	
	Sumatorio: 13		Sumatorio: 9

Elaboración propia.

5.2.1.6. Recogida de datos

Cada director fue entrevistado en su correspondiente centro, en el día y hora acordados previamente.

La entrevista realizada fue grabada con el permiso de cada entrevistado, siendo transcrita literalmente con posterioridad, introduciéndola a continuación en la unidad hermenéutica del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2 para su posterior análisis.

5.2.1.7. Resultados

5.2.1.7.1. Variable tipo de centro

Se trata de centros de formación profesional ocupacional o escuela ocupacional, donde se forma, entre otras cosas, en el aprendizaje de un oficio. Todos ellos son centros de carácter social; pertenecen a una fundación cuya finalidad es el trabajo con colectivos, especialmente jóvenes, en riesgo o situación de exclusión social, excepto el centro C3, cuyos fines abarcan la formación de cualquier tipo de persona, aunque poniendo especial interés en los proyectos dirigidos a personas con escasos recursos y mayores dificultades para formarse.

Todas las fundaciones son de ámbito nacional y tienen una larga trayectoria en lo que se refiere a la inserción social y laboral de jóvenes desfavorecidos y con mayores dificultades y carencias. Fue esta la razón fundamental por la que se seleccionó a dichas entidades, todas ellas operantes en Sevilla capital, ya que, por su dilatada y contrastada experiencia en el campo que nos ocupa, representaban también, gracias a la diversidad entre ellas, una muestra significativa y válida del trabajo por la inserción de jóvenes en riesgo de exclusión y con fracaso escolar extremo. Los centros, por tanto, aunque con objetivos similares, guardan entre ellos diferencias significativas en cuanto a la clase de proyecto formativo y a la metodología o estilo educativo empleados, de lo cual tendremos oportunidad de dar cuenta a lo largo del siguiente análisis, mediante el cual expondremos los datos obtenidos, a la vez que estableceremos las posibles interrelaciones entre ellos.

5.2.1.7.2. Variable objetivos del centro

En lo que se refiere a los objetivos de los centros, todos y cada uno de ellos persiguen la inserción sociolaboral de los jóvenes destinatarios de su intervención, para lo cual desarrollan una formación específica en determinados oficios, además de la académica y en otras áreas de carácter humano. Con el fin de posibilitar dicha inserción, los centros C1, C2 y C4, a diferencia del resto, además de la formación en el centro, incluyen prácticas de empresa, incorporando dentro del equipo de profesionales la figura del insertor laboral y manteniendo convenio de colaboración con empresas de tipo privado, lo cual facilita su incorporación al mercado de trabajo. Los centros C3 y C5, en cambio, no contemplan las prácticas dentro de su metodología, por lo que la formación teórica y práctica la reciben solamente dentro de los talleres de los centros. Además de la finalidad principal, que es la inserción, los centros C1 y C2 inciden también en que los alumnos más jóvenes retomen la enseñanza reglada abandonada, matriculándose en módulos de Formación Profesional o en los de PCPI.

5.2.1.7.3. Variable valores del centro

Todos y cada uno de ellos contemplan una serie de valores desde los que pretenden formar y educar, como aspectos también a promover y desarrollar en el alumnado, puesto que se trata de una formación integral con la que los alumnos tendrán mayores oportunidades de inserción social y laboral. Entre dichos valores destacan el respeto, el diálogo, la responsabilidad, la constancia, el sentido del esfuerzo, la solidaridad, la amistad, la confianza en la posibilidad de cambio de cada persona, destacando en los centros C1 y C2 otros, como son el ambiente de familia que hace posible que cada persona se sienta como en casa, valor este que señalan también los jóvenes entrevistados como un aspecto importante que les ayuda a sentirse acogidos y a integrarse con rapidez dentro del grupo, lo cual influye en una mayor motivación por la propuesta formativa que se les hace.

5.2.1.7.4. Variable contenidos formativos

En todos los centros se incluye la formación laboral en un determinado oficio, como, por ejemplo, electricidad y peluquería y estética en los centros C1 y C2; informática y desarrollo de habilidades para la búsqueda de empleo en el centro C3; en el centro C4 se

forma en los oficios de carpintería y fontanería y en el centro C5 como auxiliares en arqueología y marmolista. Además de este tipo de formación se imparte la formación académica, destinada a la obtención del Graduado en Secundaria (ESO), puesto que, como ya se ha dicho, el 70,65% de los alumnos no cuentan con este título, o en el caso de los que ya lo tienen para que puedan presentarse a las pruebas de acceso a módulos de Formación Profesional. También se imparten otros módulos, tales como informática, prevención de riesgos laborales, habilidades sociales, orientación laboral, formación orientada al desarrollo de competencias personales y aumento de la empleabilidad. En todos los centros, además, se contempla la educación en valores, aunque en unos centros se incide más que en otros en este tipo de formación. En los centros C1, C2 y C4 se cuenta además con las prácticas de empresa, siendo esta una de las estrategias metodológicas más importantes de cara a la posterior inserción laboral de los alumnos, puesto que, como los datos demuestran, un importante porcentaje de ellos fueron contratados por las mismas empresas donde las realizaron, si bien en la actualidad este tipo de contrataciones ha disminuido considerablemente, situándose entre un 20-30%, mientras que en los años previos a la crisis la inserción llegaba a ser del 80% al 100%.

5.2.1.7.5. Variable duración de la formación

La formación varía en función de la clase de proyecto y de los recursos de los que disponga la institución, pues así como la escuela-taller tiene una duración de dos años, en el centro C3 es de tres meses y en el resto, aunque se pretende que también tenga una duración de dos cursos, uno para formación prelaboral y otro laboral, no siempre es posible, puesto que se trata de proyectos financiados en gran parte o en su totalidad mediante subvenciones públicas, y, por tanto, sujetos a presupuestos públicos, lo que significa que no siempre se cuenta con los recursos económicos necesarios que garanticen su estabilidad, como nos dice la directora del centro C4 cuando se le pregunta por las dificultades del centro: “la financiación que no tiene” (DP 12:101 EP); “el no poder tener un convenio con algún organismo; mira, que tú digas ‘yo tengo este proyecto, este proyecto vale 40 millones de pesetas y yo necesitaría que me financiaras el 50% del proyecto, para yo poder decir que puedo mantener este proyecto, porque yo pongo una parte de los recursos y tú pones otros, pero que yo pueda mantener lo que yo considero que cada uno necesita’. Eso no se ha conseguido en los años que lleva” (DP 12:111 EP).

5.2.1.7.6. Variable criterios para la selección de los alumnos

En cuanto a la selección de los alumnos, cada centro dispone de un método y criterios para seleccionar a los beneficiarios; así, mientras los centros C1, C2 y C4 dan prioridad a los jóvenes con mayores carencias y menor disponibilidad de recursos (muchos de ellos derivados de los servicios sociales municipales, de casas de acogida y de otras entidades públicas o privadas que trabajan con colectivos en riesgo de exclusión), el centro C3, además de exigir dichos requisitos, selecciona también basándose en la motivación de cada candidato, al igual que el centro C5, aunque en este último la selección se hará sobre los candidatos que ya haya preseleccionado el Servicio Andaluz de Empleo.

5.2.1.7.7. Variable perfil del profesorado

El equipo docente está formado por un director, que suele ser profesor o licenciado, con experiencia en el trabajo con colectivos en riesgo de exclusión social, especialmente con jóvenes, y la gestión de proyectos de inserción; los monitores del taller laboral, expertos en la materia, que se encargarán de enseñar un determinado oficio; los profesores de la formación académica y complementaria, que son maestros o licenciados (en los centros C1, C2 y C4, donde además existe la figura del educador, se trata de psicopedagogos o psicólogos); y el insertor laboral, que suele ser un educador o trabajador social, con experiencia en el ámbito de la inserción sociolaboral. En el caso de los insertores de estos centros, destacaremos que se trata de profesionales con una dilatada experiencia, en algún caso de hasta veinte años, en el ámbito de la inserción laboral de los alumnos en el mercado de trabajo.

5.2.1.7.8. Variable metodología de trabajo empleada

Aunque serán los distintos profesionales quienes la expongan extensamente, según las aportaciones de los directores, podemos decir que, en el centro C3, que no cuenta con talleres de formación laboral en un oficio determinado y que centra su metodología en el diseño de itinerarios personalizados de inserción, a partir de un diagnóstico de cada usuario, así como en el establecimiento de objetivos que permitan a cada uno hacer su propio recorrido de inserción laboral, nos encontramos con un tipo de enseñanza bien distinta de la que se lleva a cabo en el resto de centros, siendo por un período corto de

tiempo –solamente tres meses–; además, los beneficiarios son más autónomos, pues gran parte de ellos ha tenido ya una experiencia laboral y el enfoque de la formación está más orientado a la adquisición de una serie de habilidades y herramientas para un adecuado desenvolvimiento en los diferentes recursos donde poder buscar empleo. En algunos casos, sobre todo cuando se trata de usuarios más jóvenes o con menos de veinte años, este tipo de formación es paso previo, a modo de trampolín, para que se motiven por formarse en un oficio, asistiendo a algún centro formativo.

En el resto de centros, la duración de los proyectos suele ser de dos años, siempre que se cuente con los recursos necesarios, como ya se ha dicho anteriormente, por lo que es posible plantearse un tipo de objetivos a medio y largo plazo y un tipo de intervención más incisivos, estableciendo itinerarios para cada alumno en particular y otra clase de metodología en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje, en la que, si bien hay matices diferenciadores entre los distintos centros, existen también una serie de elementos comunes tales como: aulas con un número reducido de alumnos, que oscila entre 12 y 15 como máximo; una formación para la adquisición de un oficio eminentemente práctica, aplicada a la cotidianidad y orientada a descubrir la utilidad de cuanto se aprende, que incluye además las prácticas de empresa en los centros C1, C2 y C4, flexible en cuanto que respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno, adaptada a las capacidades y dificultades personales, utilizando unas estrategias metodológicas específicas y acordes a las características del alumnado, así como el acompañamiento de cada uno. En todos los centros destaca el trabajo para la adquisición de habilidades sociales y de competencias personales con las que aumentar la empleabilidad de los destinatarios, como, por ejemplo, respeto a las normas establecidas, puntualidad, constancia, trabajo en equipo, pautas para la convivencia y el desenvolvimiento social, puesto que suponen un pilar importante junto con el oficio aprendido para la posterior inserción. Dicho trabajo tiene un ingrediente común en todos los centros, que es desarrollar la motivación, que suele ser escasa dentro del alumnado, a partir de lo positivo, es decir, valorando sus cualidades y valorándole como persona, aspectos en los que tendremos la oportunidad de profundizar ampliamente más adelante a través del análisis de los datos aportados por el profesorado. Como elementos diferenciadores a destacar, encontramos que en los centros C1 y C2, pertenecientes a la misma institución, se da gran importancia además a una serie de elementos que constituyen, según nos dice su director, un sistema pedagógico denominado “sistema preventivo”,

instaurado por el fundador de la institución, que incluye una manera determinada de trabajar y de tratar al alumnado a través del acompañamiento no solo en lo que respecta a su aprendizaje como alumno, sino como persona, mediante las tutorías individualizadas; la interiorización y razonamiento lógico ante cualquier situación personal o colectiva; el refuerzo positivo, capaz de motivar e implicar al alumno sin utilizar la sanción ni la coacción, sino porque este se siente respetado, querido y valorado; la amabilidad y el afecto sincero hacia cada persona concreta, creyendo en el joven, y mostrándole confianza en él, en sus capacidades y posibilidades de cambio. “El secreto de la intervención –nos dice su director– está en llegarles al corazón” (DP 1:99 EP), afirmación ratificada por el alumnado entrevistado, como cuando se le pregunta a la A2 si haber pasado por el centro fue importante para ella, a lo que responde: “Y no solo lo que es a nivel de educación, sino también de afecto hacia mi persona, de apoyo, de cariño, de que no te conozcan de nada y se vuelquen en ti como se han volcado en mí” (DP 24:60 EP); “eso fue lo que a mí me marcó” (DP 24:62 EP).

Como podemos comprobar, la metodología de los centros incluye determinadas estrategias metodológicas que podríamos denominar *educativas*, en tanto que exceden y van más allá de la tarea específica de enseñar, puesto que abordan aspectos humanos. La formación, por tanto, es de tipo integral, en el sentido de que concibe al alumno en su globalidad, como un ser que, además de adquirir conocimientos y un determinado oficio, tiene otras necesidades como persona, de ahí que su formación procure su desarrollo integral y la metodología de trabajo utilizada aborde otros aspectos, además del formativo propiamente, tales como la dimensión afectiva, las relaciones interpersonales, la dimensión familiar (que también abordan los centros C1, C2 y C4), aspectos que son fundamentales de cara a la maduración de las personas, a su desenvolvimiento social y a su inserción social y laboral, teniendo en cuenta que los destinatarios con los que se trabaja llegan al centro no solo con un fracaso escolar extremo, sino con otra clase de necesidades y carencias, como baja autoestima, escasa motivación, desestructuración personal, conflictividad, hábitos nocivos en algunos de ellos, etc., lo cual dificulta en muchos casos su inclusión social y en el mercado de trabajo. A este respecto nos dice el director del centro C1: “Nosotros trabajamos sobre todo lo personal. Digamos que poniéndolo en una balanza, vamos, que se trabaja todo, pero, poniéndolo en una balanza, nosotros le damos mucha importancia al aspecto personal” (DP 1:12 EP).

Una de las características que diferencia al centro C5 del resto es que su alumnado, por tratarse de una escuela-taller, cobra una beca durante los primeros seis meses, de 9 € al día aproximadamente, y durante los dieciocho meses restantes son contratados y cobran un sueldo del 75% del salario mínimo interprofesional; mientras que en el resto de centros el alumnado no obtiene ningún tipo de remuneración económica durante su proceso de formación.

Otro de los elementos diferenciadores entre los centros C1, C2 y C4 con el resto son las prácticas de empresa que el alumnado realiza como parte de su formación, para lo cual mantienen convenio de colaboración con numerosas empresas privadas, diferencia que marca también distintos resultados de inserción. Dichas prácticas son gestionadas por un insertor laboral o gestor de empleo, que es quien se ocupa de buscar y seleccionar las empresas, así como de hacer un acompañamiento exhaustivo a cada alumno en prácticas, trabajando además por su posterior contratación, bien en la misma empresa o en otras, haciendo un seguimiento posformativo a cada alumno durante varios meses hasta que se consolida el puesto de trabajo. En el caso de no haber sido contratado en la empresa de prácticas, el centro le acompaña, durante el tiempo que sea necesario, en su búsqueda hasta su inserción, de tal manera que el alumnado sigue en contacto con el centro una vez concluida su etapa formativa, llegando en algunas ocasiones a durar incluso años, puesto que si el antiguo alumno queda en desempleo sabe que podrá acudir de nuevo a aquel en busca de orientación y ayuda para encontrar un puesto de trabajo.

5.2.1.7.9. Variable resultados de la formación

Es preciso destacar que cuando hablamos de resultados nos referimos tanto a los conocimientos que los alumnos hayan podido alcanzar, como a los cambios y avances que a nivel personal se hayan producido, en cuanto a mejora de actitudes y conductas y a su inserción sociolaboral.

Para poder valorar los progresos formativos del alumnado es necesario tener en cuenta, como ya tendremos oportunidad de exponer con detalle más adelante mediante los datos aportados por el profesorado, su bajo nivel académico, así como otras carencias, tales como sus dificultades de comprensión lectora y de concentración, responsables, entre otras causas, no solo del abandono de los estudios sin haber alcanzado los conocimientos mínimos establecidos según su edad, sino también de que lo hicieran con

marcadas deficiencias escolares. Desde esta perspectiva, podemos decir que de los jóvenes formados en los centros que nos ocupan, cuando finaliza su proceso formativo, algunos han conseguido el título de Graduado en ESO y otros están en vías de conseguirlo mediante la prueba libre para la que los prepara el centro, proceso nada fácil debido a la falta de motivación por los estudios con la que generalmente llegan todos, además de a su inseguridad personal y baja autoestima, lo que les dificulta el implicarse activamente en el aprendizaje hasta pasados unos meses; aspectos estos que deberán trabajarse de manera transversal, pues de lo contrario será difícil que se puedan hacer progresos significativos.

Además de la formación académica, parte importante de los resultados obtenidos la constituyen los cambios que se generan en los jóvenes a nivel de otras áreas, como son la mejora de la autoestima, la motivación por el aprendizaje (perdida tras su fracaso escolar), la adquisición de hábitos, normas y pautas de conducta y el desarrollo de habilidades y competencias que le servirán tanto para su vida laboral como personal y social. En definitiva, uno de los grandes logros es el de haber madurado como personas y haber tenido la oportunidad de potenciar y desarrollar ciertas capacidades que, debido a una trayectoria escolar dificultosa como la que han vivido, les resultaban desconocidas o estaban sofocadas.

En cuanto a la inserción laboral, debemos distinguir entre los centros C1, C2 y C4, que incluyen las prácticas de empresa, y el centro C5, donde no existen. En los dos primeros, el porcentaje de inserción, hasta la llegada de la crisis del mercado laboral, oscilaba entre el 80 y el 100%, casi siempre en las empresas donde realizaban las prácticas, dado el buen trabajo y la relación de los insertores laborales, que trabajaban muy de cerca con las empresas, según nos aseguran los profesionales encargados de la inserción: “Todos los chicos”, aseguran, “cuando salían tenían su puesto de trabajo” (DP 6:52 EP). Sin embargo, a partir del año 2008, el número de inserciones ha descendido de manera considerable, aunque en uno de los últimos grupos de prácticas de los centros C1 y C2 se llegó a alcanzar un 43% de inserción, y en otro hasta un 64%, lo que significa una media de inserción de un 53,5%. El centro C4, sin embargo, que antes de la citada crisis llegaba a insertar hasta al 100% de los alumnos, tal y como se nos confirma: “el cien por cien se colocaba” (DP 13:106 EP); “había una empresa que de ocho, dos no eran de los nuestros” (DP 13:65 EP); en los últimos 3 o 4 años ya no ha llegado a alcanzar dichos porcentajes, y el número de alumnos insertados ha descendido

considerablemente al 20%, puesto que la formación está relacionada con el sector de la construcción, razón por la que en este centro se han planteado cambiar la especialidad de los talleres por otra con mayores salidas laborales. El centro C5, en cambio, no aporta datos de inserción; los alumnos no hacen prácticas de empresa como tal, sino que su aprendizaje práctico lo llevan adelante mediante el trabajo que realizan en instituciones de carácter público o social, en las que no existe posteriormente la posibilidad de ser contratados. Estos alumnos, una vez que finalizan la formación, tendrán que buscar por su cuenta un puesto de trabajo en el mercado laboral. A este respecto, el profesorado del centro coincide en que el hecho de que el tipo de proyecto que llevan adelante, como es una escuela-taller, no contemple la posibilidad de realizar prácticas en la empresa privada es una desventaja de cara a la inserción laboral de los beneficiarios: “Todos estos proyectos”, nos dice uno de los profesores del centro, “que tengan una continuidad con prácticas, vendrían muy bien” (DP 18:40 EP).

5.2.1.7.10. Variable empresas colaboradoras

Como ya se ha comentado, las prácticas de empresa las incluyen dentro de su metodología de intervención solamente los centros C1, C2 y C4, por tanto son los únicos que mantienen convenio de colaboración con empresas privadas de distinta índole, desde pyme (pequeñas y medianas empresas) hasta otras de grandes dimensiones y ámbito nacional o internacional, aunque predominan las primeras. Los centros C1 y C2, que pertenecen a la misma entidad social, en los años previos a la crisis laboral actual, llegaron a tener hasta quinientas empresas dispuestas a recibir a alumnos en prácticas, o a contratar no solo al alumnado de estas escuelas de formación ocupacional, sino de otros proyectos de inserción que la entidad llevara adelante para diferentes colectivos más desfavorecidos. En los últimos años, debido al cierre de buen número de empresas colaboradoras, la cifra se ha reducido, aunque la institución sigue captando a otras nuevas, por lo que continúan contando en la actualidad con más de doscientas. En cuanto al centro C4, vive también unas circunstancias adversas respecto al número de empresas colaboradoras, puesto que pertenecían al sector de la construcción y una buena parte de ellas han desaparecido o reducido en más de un 50% la plantilla de empleados, por lo que les resulta más difícil, no tanto la realización de las prácticas, sino la inserción laboral de los alumnos.

5.2.1.7.11. Variable fortalezas del centro

Con los directores entrevistados se abordaron otros aspectos como las fortalezas del centro, sus dificultades y necesidades, con el fin de no solo tener información sobre los aspectos metodológicos, sino también sobre otros internos que nos faciliten una visión de conjunto, y, por tanto, lo más objetiva posible sobre el ámbito en el que hemos centrado nuestra investigación.

Cabe destacar que en lo referente a estos temas las aportaciones fueron escuetas; así, en cuanto a las fortalezas, los centros destacan su propia metodología de trabajo y los éxitos obtenidos con los destinatarios, en el sentido de que llegan con marcadas dificultades y carencias, y con el paso del tiempo se ven los progresos. Destacan los centros C1, C2 y C4 que la motivación clara por parte de los profesionales por trabajar con jóvenes de este perfil, con mayores dificultades y menos recursos, como es el caso, constituye una de sus mayores fortalezas. Por otro lado, otra de las fortalezas con la que cuentan los centros es la metodología de trabajo, mediante la cual se generan cambios significativos en el alumnado, como se ha dicho con anterioridad, además de que ayuda a su inserción laboral. Asimismo, se cuenta también con un gran número de empresarios dispuestos a colaborar tanto en las prácticas de empresa como en la contratación, gracias a la trayectoria y buen nombre de estos centros.

5.2.1.7.12. Variable dificultades del centro

Respecto a las dificultades y necesidades, todos coinciden en que la mayor dificultad es la escasez de recursos económicos para poder contar con los recursos humanos necesarios y poder dotar así a su actividad de la suficiente estabilidad, puesto que todos los centros sufren con frecuencia dificultades económicas o retrasos en el pago de las subvenciones concedidas, lo cual supone tener que reducir el tiempo de formación o suprimirla temporalmente de vez en cuando hasta contar de nuevo con recursos.

5.2.1.7.13. Variable necesidades del centro

Las necesidades de este tipo de centros se centran en poder contar con un presupuesto anual o plurianual estable, que les permita poder planificar y disponer de los recursos suficientes durante el tiempo necesario para que los alumnos puedan formarse de manera adecuada, sin tener que reducir la duración del proyecto, como sucede en

ocasiones; no tanto en el centro C5, puesto que al tratarse de una escuela-taller cuenta con un presupuesto estable durante dos años, al contrario que el resto, que depende de subvenciones temporales que están a merced de los presupuestos de las distintas administraciones públicas implicadas.

5.2.1.8. Conclusiones

A partir de los datos obtenidos mediante el análisis de las entrevistas realizadas a los directores de los diferentes centros, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. Todos los centros cuentan con una larga trayectoria y experiencia en el trabajo de formación e inserción sociolaboral de jóvenes desfavorecidos y provenientes del fracaso escolar.
2. En todos los centros se imparte una formación integral que incluye, además de los contenidos académicos y profesionales para ejercer un determinado oficio, la adquisición de actitudes, valores y habilidades mediante los cuales desarrollar una serie de competencias que aumenten su empleabilidad y sus posibilidades de inserción sociolaboral.
3. La metodología de intervención de los centros es específica y adaptada al perfil del alumnado, contemplando el trabajo con grupos reducidos, el establecimiento de itinerarios flexibles y personalizados, apoyados en el acompañamiento individualizado, así como un tipo de formación eminentemente práctica, aplicada a la cotidianidad y orientada a descubrir la utilidad de cuanto se aprende, elementos todos ellos que favorecen la motivación por el aprendizaje.
4. Una de las características diferenciadoras importantes entre los diversos centros es que en el centro C5, por tratarse de una escuela-taller, el alumnado cobra una beca durante los primeros seis meses, de 9 € al día aproximadamente, y durante los dieciocho meses restantes es contratado y remunerado con un sueldo del 75% del salario mínimo interprofesional, a diferencia del resto de centros, en los que el alumnado no obtiene ningún tipo de remuneración económica durante su proceso de formación.
5. En los centros no solamente se forma sino que se educa, y esto se hace utilizando el razonamiento lógico y el refuerzo positivo y no desde la sanción o la coacción, lo cual genera una mayor motivación e implicación por parte del alumnado.

6. Los resultados de este tipo de trabajo son, además del avance que el alumnado ha hecho respecto a su formación académica y laboral, el haber mejorado su autoestima, así como el haber contribuido a desarrollar actitudes y conductas que aumentarán sus posibilidades de inserción social y laboral.
7. Los centros C1, C2 y C4, que contemplan las prácticas de empresa y el acompañamiento de un insertor laboral, obtienen porcentajes de inserción laboral nada más finalizar la formación del 53,5% los centros C1 y C2, y del 20% el centro C4 (en los años previos a la crisis del mercado laboral 80%-100%), mientras que el resto de centros (C3 y C5) que no las contemplan dentro de su metodología de intervención no aportan porcentajes de inserción.
8. Los resultados de inserción en los diferentes centros estudiados no se pueden atribuir ni al tiempo de formación ni al coste del proyecto sino a las prácticas de empresa, pues mientras los centros C1, C2 y C4 insertan en el mercado de trabajo a un porcentaje determinado de alumnos, el centro C5, empleando el mismo tiempo o más que el resto y teniendo un coste superior (debido a la remuneración del alumnado), no aporta porcentaje de inserción alguno.
9. La mayor fortaleza de los centros estudiados es su metodología de trabajo de enfoque integral y educativo, así como la motivación e implicación activa del profesorado por trabajar en esta clase de proyectos, que son los que hacen posible que se puedan llevar adelante.
10. Las mayores dificultades de los centros son la escasez de recursos económicos y de subvenciones públicas que conviertan a este tipo de acciones en proyectos sostenibles.
11. Las necesidades más destacadas de los centros son, por tanto, contar con un presupuesto anual garantizado que les permita planificar su actividad durante el tiempo necesario y con los recursos suficientes, de acuerdo a las necesidades formativas de los usuarios, sin tener que reducir o suspender temporalmente el proyecto, como en ocasiones suele suceder.

5.2.2. Análisis de las entrevistas realizadas al profesorado de los centros (profesores y educadores)

5.2.2.1. Objetivos

Los objetivos que se pretendían alcanzar a través del trabajo llevado a cabo con el profesorado de los centros formativos son los siguientes:

1. Conocer las estrategias metodológicas existentes, utilizadas por cada uno de ellos y que suponen un tipo de intervención alternativa al sistema escolar reglado para la inserción sociolaboral de jóvenes en situación de exclusión social o en riesgo de padecerla, provenientes de un fracaso escolar extremo, a la vez que evaluar sus resultados a partir de los cambios y mejoras significativos realizados por el alumnado, así como a partir del grado de inserción sociolaboral alcanzada.
2. Analizar las características, métodos, prácticas y estilos educativos de aquellas intervenciones que muestran mejores resultados para la inserción sociolaboral de los jóvenes provenientes del fracaso escolar extremo.

A la hora de formular dichos objetivos se han tenido en cuenta las siguientes hipótesis de las que partimos y que orientan toda la investigación, puesto que se ha trabajado en todo momento en torno a ellas.

5.2.2.2. Hipótesis

1. Existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social si se emplean para su formación laboral estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, que, además, incluyan itinerarios personalizados, el acompañamiento y aumento de la empleabilidad.

Al hablar de estrategias específicas y adaptadas, nos referimos a aquellos métodos de intervención basados en la participación e implicación activa de los usuarios en sus procesos de mejora, a itinerarios personalizados de inserción, capaces de generar cambios significativos e integrales en las personas, de dinamizar sus potencialidades y recursos y capacitarlas para superar sus déficits y dificultades.

2. Es posible mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social incluye, dentro del proceso formativo, las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor.

3. Existen ya evidencias y resultados de que muchos de estos jóvenes suelen responder positivamente ante las oportunidades formativas que se les ofrecen, y de que son capaces de superar sus déficits formativos y personales si cuentan con los recursos necesarios y se emplean para su formación unas estrategias metodológicas específicas y adaptadas a su situación concreta, partiendo de sus motivaciones, carencias y potencialidades.

Cuando hablamos de que existen evidencias y resultados sobre este tipo de trabajo o estrategias metodológicas adaptadas a los jóvenes a los que venimos haciendo mención, nos referimos a que, efectivamente, existen algunos estudios realizados y publicados por diferentes autores y entidades sociales que vienen trabajando desde hace años con jóvenes provenientes de abandono y fracaso escolar extremo, citados ya en páginas anteriores a pie de página.

5.2.2.3. Muestra

La muestra analizada en este apartado está compuesta por el profesorado de los diferentes centros, tanto por los monitores de taller como por los diferentes profesores de la formación académica y educadores de los centros C1, C2, C3, C4 y C5, sumando un total de 11 profesionales.

5.2.2.4. Instrumentos utilizados

Se utilizó una entrevista en profundidad, semiestructurada, cuyo guión contenía una serie de cuestiones concretas a abordar, mediante las cuales poder analizar las variables de estudio planificadas, dejando libertad a los entrevistados para hacer cualquier tipo de aportación que considerasen conveniente, pero intentando por nuestra parte mantener el hilo conductor que nos dirigiese hacia el tema objeto de estudio de nuestra investigación y a la verificación de las hipótesis planteadas, respetando en toda ocasión la decisión por parte de cada entrevistado de profundizar en mayor o menor grado en los aspectos que considerase convenientes.

La duración de dichas entrevistas osciló entre 60 y 90 minutos, siendo analizadas mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2.

5.2.2.5. Variables estudiadas

Las siguientes variables de estudio establecidas para este perfil profesional son aquellas relacionadas con su cometido laboral dentro del proyecto de intervención, de modo que, como expertos en la materia, aportasen la información de la que disponen, así como su propio análisis y punto de vista, a partir de su labor y experiencia, de tal manera que pudiesen llevarnos hacia un análisis en profundidad que permitiese la verificación de las hipótesis planteadas, así como a la consecución de los objetivos establecidos. La principal variable que analizaremos más extensamente y con mayor profundidad será la metodología empleada en la formación del alumnado, puesto que constituye el núcleo de la investigación, de tal modo que tanto los objetivos que se pretenden como las hipótesis planteadas se centran en los componentes o estrategias que la componen. A pesar de ello, para poder comprender y analizar en toda su amplitud la importancia de dicha metodología, así como los resultados obtenidos mediante la misma, hemos considerado fundamental profundizar en el resto de variables, ya que nos ayudarán a conocer de la manera más extensa posible el perfil de los destinatarios de la intervención, que, en definitiva, es lo que justifica la necesidad de una metodología de estas características.

La siguiente tabla recoge el perfil de los entrevistados, en este caso, el profesorado de los centros, así como las variables de estudio y los códigos que aparecen en cada variable, e igualmente los códigos de referencia del análisis cualitativo de las entrevistas, señalando el documento primario (DP) donde se encuentra cada entrevista (EP).

Tabla 72. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Profesorado de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Profesorado de los centros C1, C2, C3, C4 y C5	Perfil del alumnado	EPCV1	
	Carencias del alumnado	EPCV2	DP 13:41 EP DP 9:26 EP DP 8:6 EP DP 8:34 EP DP 2:23 EP DP 12:13 EP DP 12:14 EP DP 14:9 EP DP 14:28 EP DP 14:6 EP DP 14:29 EP DP 16:31 EP DP 17:84 EP DP 13:43 EP DP 13:46 EP DP 16:11 EP DP 13:19 EP DP 8:46 EP DP 12:16 EP
	Dificultades del alumnado	EPCV3	DP 9:6 EP DP 11:66 EP DP 17:82 EP DP 9:8 EP DP 17:6 EP DP 17:8 EP

		DP 17:78 EP
		DP 17:12 EP
		DP 17:14 EP
		DP 16:7 EP
		DP 16:8 EP
		DP 8:13 EP
		DP 17:44 EP
		DP 8:60 EP
		DP 2:68 EP
		DP 16:39 EP
		DP 14:12 EP
		DP 14:5 EP
		DP 8:14 EP
		DP 8:26 EP
		DP 13:107 EP
		DP 8:16 EP
		DP 8:24 EP
		DP 8:29 EP
		DP 9:5 EP
		DP 10:23 EP
Metodología utilizada en los centros	EPCV4	DP 9:30 EP
		DP 13:104 EP
		DP 17:21 EP
		DP 17:81 EP
		DP 13:82 EP
		DP 13:105 EP
		DP 14:14 EP
		DP 14:15 EP
		DP 2:78 EP
		DP 17:90 EP
		DP 17:29 EP

		DP 17:37 EP
		DP 14:19 EP
		DP 14:21 EP
		DP 14:31 EP
		DP 16:48 EP
		DP 16:56 EP
		DP 2:62 EP
		DP 10:54 EP
		DP 13:90 EP
		DP 13:94 EP
		DP 17:88 EP
		DP 16:15 EP
		DP 13:54 EP
		DP 8:86 EP
		DP 8:88 EP
		DP 8:64 EP
		DP 8:65 EP
		DP 8:66 EP
		DP 16:49 EP
		DP 17:79 EP
		DP 8:59 EP
		DP 16:9 EP
		DP 12:64 EP
		DP 8:67 EP
		DP 8:69 EP
		DP 2:91 EP
		DP 2:95 EP
		DP 2:99 EP
Resultados del proceso formativo	EPCV5	DP 17:28 EP
		DP 17:42 EP
		DP 8:71 EP
		DP 2:44 EP

				DP 2:46 EP
				DP 16:32 EP
				DP 13:62 EP
				DP 14:16 EP
				DP 17:63 EP
				DP 17:87 EP
				DP 16:40 EP
				DP 16:61 EP
				DP 16:51 EP
				DP 13:63 EP
				DP 17:65 EP
				DP 17:66 EP
				DP 17:86 EP
				DP 17:73 EP
Aspectos valorados por el alumnado				EPCV6
				DP 8:79 EP
				DP 17:61 EP
Sumatorio: 6				Sumatorio:104

Elaboración propia.

5.2.2.6. Recogida de datos

Cada profesional fue entrevistado en su correspondiente centro, en el día y hora acordados previamente.

Todas y cada una de las entrevistas fueron grabadas con el correspondiente permiso de los entrevistados, siendo transcritas literalmente con posterioridad, introduciéndolas a continuación en la unidad hermenéutica del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2 para su posterior análisis.

5.2.2.7. Resultados

5.2.2.7.1. Variable perfil del alumnado

El alumnado de los diferentes centros tiene un perfil común: jóvenes de ambos sexos, de 16 a 24 años, con escasa formación y nula cualificación laboral. Como queda expuesto en los resultados del análisis de los cuestionarios realizados a los alumnos de los distintos centros, el 70,65% de ellos no cuentan con ninguna clase de titulación, puesto que no han podido obtener durante su tiempo de formación el Graduado en Secundaria (ESO), ya que abandonaron de manera prematura la enseñanza tras un fracaso escolar extremo. Cuando hablamos de fracaso escolar “extremo”, nos referimos a que el alumnado, a pesar de haber cursado hasta primero o segundo de la ESO, tiene un nivel muy por debajo de lo que, por su edad y los cursos estudiados hasta abandonar la enseñanza, le correspondería, teniendo serias lagunas académicas, tales como dificultades de comprensión lectora, dificultades para leer y escribir correctamente, como ha quedado demostrado en las redacciones hechas, donde se acumulan numerosas faltas de ortografía (anexo), etc. Esta situación genera en el alumnado tal inseguridad y bloqueo mental a la hora de enfrentarse al estudio y de tener que aprender algo nuevo que hace que en la clase se tengan que repetir continuamente los mismos contenidos, estableciendo un ritmo de enseñanza flexible y adaptado para cada uno y utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades individuales.

Además, algunos de los alumnos –no se nos ha dicho en qué porcentaje– de cuatro de los cinco centros tienen problemas judiciales debido a su conflictividad social, por lo que fueron derivados a los centros a través de los servicios sociales públicos.

5.2.2.7.2. Variable carencias del alumnado

En cuanto a las carencias del alumnado, según el profesorado entrevistado de todos los centros, los jóvenes tienen carencias de diversa índole, como son: carencias de recursos económicos, carencias de tipo formativo y otras personales. En lo que se refiere a las formativas, se trata, según el profesorado entrevistado, de carencias básicas, que afectan al menos al 80% del alumnado, pues carecen de conocimientos que se supone tenían que haber adquirido en la etapa de la enseñanza primaria: en el área sociolingüística, la comprensión lectora y las normas ortográficas; así como la aplicación de la lógica y el

razonamiento. Igualmente presentan carencias de vocabulario y otros conocimientos básicos. Además, los alumnos tienen dificultades para leer bien y comprender lo que leen, puesto que no han adquirido dicho hábito, afirma el educador-insertor del centro C4: “y al principio lo que más detestan es que leen y no se enteran de nada” (DP 13:41 EP), lo cual supone que les resulte difícil realizar cualquier tipo de trabajo en clase y, por tanto, desenvolverse en las distintas asignaturas. También tienen problemas en el área de Matemáticas, ya que no saben incluso ni la tabla de multiplicar. A este respecto, nos dice una de las profesoras: “a la hora de resolver una operación de Matemáticas les cuesta muchísimo, vamos, te puedo poner un ejemplo: cuando tienen que hacer una multiplicación de 100×2 , por ejemplo” (DP 9:26 EP). Insiste el profesorado: “Nos encontramos con muchas faltas de ortografía, que no saben sumar ni restar, que no saben la tabla de multiplicar” (DP 8:6 EP). La educadora 1 del centro C2 dice a este respecto: “No, no, no se la saben. De hecho, tú entras en el taller y tenemos las tablas de multiplicar en la pared” (DP 8:34 EP). También insiste sobre el mismo asunto la profesora 2 del centro C1, afirmando cuando se le pregunta sobre las carencias de los alumnos: “pues carencias de todo tipo, si nos centramos en el tema de formación, carencias formativas desde distintos ámbitos, por ejemplo, en el grupo en el que ahora mismo estoy trabajando aquí por la mañana hay, por las distintas procedencias (inmigrantes), alumnos analfabetos de origen, entonces la carencia formativa ahí es total. Después otros alumnos que tienen hasta primaria y que han abandonado la secundaria” (DP 2:23 EP). Es decir, su nivel escolar nada tiene que ver ni con su edad ni con los cursos teóricamente superados, puesto que aunque hayan repetido algún curso durante su etapa de primaria –generalmente 6º curso– y 2º curso en secundaria, según la normativa de educación vigente, tuvieron que pasar de curso aunque no hubiesen superado los contenidos curriculares establecidos. Todas estas carencias, efectivamente, han debido de suponer una gran dificultad para que se pudieran desenvolver con éxito en la etapa de la enseñanza secundaria. En otras palabras, su nivel escolar “es muy bajo”, la mayoría no saben incluso sumar, tienen dificultades con las restas y no saben la tabla de multiplicar. Por lo que es preciso generar una dinámica de repetición casi constante de los conocimientos que se imparten. Es a base de repetición como se consigue fijarlos poco a poco. Esto es debido a que tienen dificultades con la lectoescritura, especialmente de comprensión lectora, aspecto fundamental para poder desenvolverse exitosamente en el resto de asignaturas.

Debemos tener en cuenta que dicha situación se ha generado durante sus años de escolaridad, durante los cuales los alumnos tuvieron un absentismo escolar importante, como ellos mismos afirman en los cuestionarios. Una de sus costumbres era ir al colegio pero marcharse posteriormente en la hora del descanso, saltando por las tapias del patio y regresando a la hora de finalizar la clase. Independientemente de este tipo de absentismo, también se da en ellos un absentismo que bien se podría denominar *absentismo mental*, en el sentido de que, a pesar de que los alumnos asistiesen a clase, no prestaban atención al profesor ni trabajaban, dedicándose al menos la mayoría de los encuestados –como ellos mismos afirman– “a molestar en clase, haciendo travesuras”, así como a dibujar, a hablar e incluso a dormir (ver gráfico 35). Es decir, que una buena parte de los jóvenes a los que nos referimos, pese a que asistían a clase, ya se habían desvinculado de cuanto en el aula sucedía, por lo que se puede considerar que, aunque estaban en esta de manera presencial, en realidad, no asistían a clase.

Cabe destacar que quienes trabajan a diario con estos alumnos consideran que dichas carencias no se deben a una falta de capacidad intelectual, sino que paralelamente a su trayectoria escolar se han dado una serie de circunstancias adversas, tales como abandono familiar, problemas familiares de diversa índole, carencias afectivas, falta de hábito de estudio y absentismo escolar frecuente, que han podido afectar de manera negativa su proceso formativo. “El problema no es intelectual, el problema es de motivación y de descontento con el trabajo que se ha hecho con ellos a nivel educativo” (DP 12:13 EP). “Tenemos aquí chicos que son superespabilados... pero que, claro, se encuentran en un entorno que, por un lado, puede ser un entorno de... ¿cómo te diría yo? De que en su casa no hay norte” (DP 12:14 EP). También el profesor de refuerzo escolar del centro C4, que trabaja a nivel individual con cada alumno, ratifica que las dificultades académicas de estos jóvenes no se deben a un déficit intelectual, sino que se deben a otras circunstancias que han debido de influir negativamente en su proceso: “Algunos son listos –nos dice– porque se nota que son una esponja, que les explico y lo captan de momento” (DP 14:9 EP); “yo en algunos noto que es una pena porque es un diamante sin pulir, porque se ven listos” (DP 14:28 EP); “algunos son listos, o sea, son listos, lo que pasa que han dejado de estudiar” (DP 14:6 EP); “da pena de ellos porque con otras circunstancias hubieran sido estudiantes fenómenos” (DP 14:29 EP).

En este sentido, los profesores inciden en que las dificultades escolares de los alumnos no tienen como origen ningún tipo de déficit intelectual, sino que se deben a otras

circunstancias, como la falta de apoyo y seguimiento por parte de los padres y profesores, hasta llegar a acumular carencias que no pudieron ser superadas y desembocaron en falta de motivación y abandono, pero “todos –nos dice también la profesora del centro C5–, todos son chavales muy inteligentes” (DP 16:31 EP). Esta falta de apoyo, acompañamiento escolar y personal por parte de la familia, trae consigo que los alumnos tengan necesidad de apoyo y reconocimiento; la profesora 3 del centro C5, nos dice al respecto: “demandan, yo creo que sobre todo, reconocimiento, reconocimiento de sus valores, de quiénes son... como una mirada positiva hacia ellos, me da a mí la sensación que es lo que más demandan. Y que tú le digas ‘oye, pues lo haces muy bien’ o ‘claro que tú puedes hacerlo’. Les gusta que se les reconozca lo que hacen y no solo que le digas ‘¡qué bien lo has hecho!’, sino que te intereses por cómo lo han hecho” (DP 17:84 EP).

Por otro lado, los alumnos carecen, además, de cualificación profesional que les capacite para ejercer cualquier clase de profesión u oficio, lo que lleva consigo que la mayoría de quienes tuvieron la oportunidad de trabajar en alguna ocasión (65,59%) tuvieran que hacerlo en condiciones desfavorables, trabajando siempre sin el correspondiente contrato de trabajo (60,22%), teniendo en cuenta que, además, el 44,10% de ellos solamente pudieron trabajar unos meses a lo largo de su vida laboral.

Además de las carencias a nivel académico, los alumnos tienen otra clase de carencias, si cabe aún más graves, dado el efecto destructor que tienen sobre ellos, como es su baja autoestima, lo que los lleva a tener un autoconcepto distorsionado y una gran inseguridad personal, hasta el punto de que se creen incapaces de aprender algo nuevo, por lo que su actitud es la de cerrarse a ello, según nos dice el educador-insertor del centro C4: “cuando le das el problema para que lo realicen, la norma que tienen es ‘yo no lo entiendo’ y ya está” (DP 13:43 EP). Este bajo nivel de autoestima es una de las carencias más dañinas para los alumnos, puesto que hace que se nieguen a intentar al menos esforzarse e implicarse en alguna medida en su propio aprendizaje, adoptando la actitud de rendirse antes de intentarlo. “Tienen como mecanismo –afirma el educador-insertor del centro C4– ‘como yo no lo voy a entender, esto es imposible para mí’. Y no hacen nada” (DP 13:46 EP). Los alumnos se consideran “malos alumnos”; según el profesorado, su comentario frecuente es: “No me gusta estudiar, yo no sirvo para los estudios, yo no sirvo” (DP 16:11 EP).

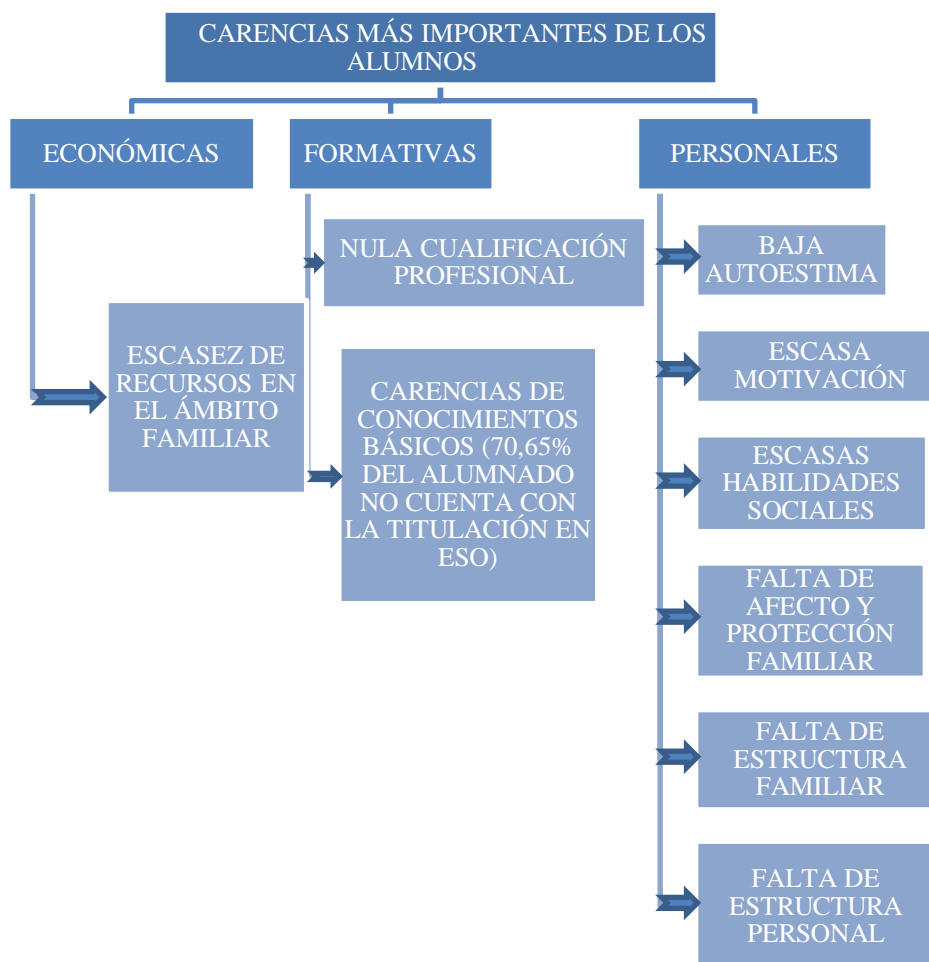
Otro tipo de carencias que preocupa a los diferentes profesionales que a diario trabajan con ellos, ya que pueden obstaculizar su inserción sociolaboral, son: sus escasas habilidades para el desenvolvimiento social (“yo detecto –insiste el educador– que cada vez más los alumnos vienen con unos atrasos que no es solamente que no sepan multiplicar, es que no saben desenvolverse” (DP 13:19 EP), así como dificultad para asumir y respetar normas, escasas metas, falta de voluntad y de constancia, falta de autocontrol, e igualmente cierto grado de agresividad, en parte debido a las dificultades personales y familiares por las que han tenido o tienen que atravesar.

El 50% de estos jóvenes tienen, además, carencias afectivas importantes, traducidas en falta de afecto y protección familiar, algunos debido a que carecen de familia, bien porque no cuentan con ella, razón por la que viven en hogares de acogida o con sus tíos o abuelos, o porque las circunstancias familiares no son favorables y no cuentan con apoyo familiar, de modo que se sienten más vulnerables y menos motivados para implicarse en la formación y para emprender nuevos caminos. Además, el 30% que vive en hogares de acogida gestionados por las administraciones públicas o entidades privadas de carácter social por carecer de familia, cuando cumplen la mayoría de edad tienen que abandonar dicha vivienda y valerse por sí mismos, para lo que no se sienten preparados ni cuentan con recursos de ninguna clase para ello, excepto aquellos que pueden acceder a un piso de mayoría de edad. Esto hace que se desmotiven, se sientan agobiados y bloqueados, de tal modo que a veces es difícil motivarlos, según nos dice la educadora: “Yo creo que el 50% al verse en la situación familiar en la que están, no... ya te digo, hay situaciones de desamparo, situaciones de que no tienen a nadie, entonces es muy complicado ver qué es lo que quieres” (DP 8:46 EP).

De los alumnos que cuentan con una familia, el 78,6% no tiene un hogar estructurado (DP 12:16 EP), sino que se trata de hogares donde se acumulan serias dificultades y conflictos, como, por ejemplo, hacinamiento familiar, carencia de referentes educativos debido a la ausencia de presencia educativa por parte de los padres o madres en los que apoyarse e imitar, ausencia de normas y pautas de conducta, lo que hace suponer, según el profesorado entrevistado, que una de sus principales carencias a nivel humano es la falta de estructura personal, de un tipo de vida organizado, de tal manera que tienen dificultades para llevar un ritmo de vida “normalizado”, puesto que carecen de establecimiento de horarios y se acuestan muy tarde, de forma que al día siguiente tienen serias dificultades para el cumplimiento de sus responsabilidades. Es decir, que

en sus casas no hay horarios establecidos respecto a las comidas ni al sueño, sino que cada miembro de la familia decide y sigue su propio ritmo frente a estos asuntos cotidianos; así, estos jóvenes suelen acostarse a altas horas de la madrugada (a las 4 o las 5). Todo esto supone que cueste mucho –afirman los profesores– trabajar la asunción de normas y responsabilidades, razón por la que es preciso, dentro de la formación que se imparte, incluir también el trabajo de una serie de hábitos, normas y valores, como son la puntualidad, la asistencia a clase, el cuidado de instalaciones y herramientas, la implicación activa, la responsabilidad, el trabajo en equipo, el respeto... y todos aquellos valores que se deben desarrollar de cara a la convivencia y a la adquisición de habilidades fundamentales para el desenvolvimiento social y su posterior inserción laboral.

Esquema 7. Carencias de los alumnos



Fuente: elaboración propia.

5.2.2.7.3. Variable dificultades del alumnado

En cuanto a las dificultades con las que se encuentran los alumnos, también el profesorado entrevistado en todos los centros coincide de forma unánime a la hora de describirlas, lo que significa que son dificultades comunes en todos ellos, independientemente del centro al que pertenezcan, y que pasamos a describir:

A. Baja autoestima, que ya se ha descrito también anteriormente como una de las carencias más dañinas y destructoras para estos jóvenes, puesto que supone a su vez una importante dificultad totalmente generalizada, que se traduce en comportamientos y conductas concretas, como, por ejemplo, negarse a realizar las tareas por miedo a

equivocarse, convencidos de que no son capaces de hacerlas, creencia que los lleva a bloquearse, y que manifiestan a través de comentarios tales como “no sé”, “no puedo” o “no me sale”. Es decir, su baja autoestima y un autoconcepto negativo los han llevado a creer que no sirven, convencimiento tan arraigado que con frecuencia expresan “yo no sirvo”.

Los alumnos, según nos dicen los profesores, no se creen capaces de aprender, y su frase frecuente es “yo no sirvo para estudiar” (DP 9:6 EP). “Ellos dicen que no sirven para estudiar. Y eso es falta de autoestima, porque, claro, cuando tienes que empezar con ellos, lo primero que tienes que trabajar es la autoestima; porque su fracaso a ellos les ha dolido, aunque parezca que no” (DP 11:66 EP). Es decir, estos jóvenes cuentan con una marcada falta de confianza en sí mismos, a la que el profesorado hace reiteradamente mención: “Una de las carencias quizás que ellos traigan sea esa falta de afectividad a sí mismos, esa falta de fe en que ellos pueden hacerlo. A nivel académico vienen con mucha falta de confianza” (DP 17:82 EP).

B. Escasa motivación hacia todo lo que suponga nuevos aprendizajes. Esta actitud parte lógicamente de la baja autoestima del alumnado, que se ha descrito antes, y que se ha generado a base de suspensos, lo que les ha conducido a interiorizar que no son capaces, frase que repiten con total convencimiento y tras la que se posicionan, negándose a abrirse a nuevos aprendizajes, nuevos retos y nuevas oportunidades. Dicha desmotivación viene generada por su bajo autoconcepto, en el sentido de que, convencidos de su escasa valía personal, cuando alguna tarea no les sale bien, se desaniman con facilidad, hasta llegar a desmotivarse y por ende a abandonar la tarea, sin empeñarse en conseguir la meta propuesta, siendo esta dificultad uno de los aspectos más tenidos en cuenta a la hora de trabajar con ellos.

Su escasa motivación, pues, generada por su inseguridad personal, es otra de las piedras de tropiezo que les ha impedido interesarse e implicarse en los estudios; “algunos están ausentes en la clase”, nos dice la profesora, “y otros no tienen ganas, pero no es que no puedan, pueden hacerlo perfectamente, lo único que tienen que tener es una cierta rutina, un cierto hábito, que ellos organicen un poco toda esa nueva información, porque para algunos es nueva” (DP 9:8 EP).

Respecto a la motivación del alumnado, todo el profesorado coincide en que es escasa y en que es preciso reforzarles constantemente de manera positiva para que se motiven

por la formación, puesto que no se sienten capaces a la hora de aprender. Digamos que se trata de un círculo vicioso donde su complejo de inferioridad y baja autoestima les dificulta para creer que son capaces, lo cual les lleva a desmotivarse y esta desmotivación les impide intentarlo. De este modo se confirma la teoría, según la cual, para aprender, es imprescindible “poder hacerlo” y “querer hacerlo”. Este “poder” está condicionado a los conocimientos, estrategias y capacidades de las que se disponga, así como el “querer” está vinculado a la disposición y motivación del alumno (Núñez, Pérez et al., 1998). En el caso que nos ocupa, el “poder” está obstaculizado tanto por las carencias objetivas y reales del alumno, como por las subjetivas; es decir, que la persona está convencida de que no es capaz, de que no sabe, lo cual le desmotiva para aprender. Desde esta perspectiva, recobran una especial importancia las estrategias utilizadas, consistentes en reforzar de manera positiva al alumnado, ayudándole a descubrir sus capacidades y a ponerlas en juego, de tal manera que progresivamente cada uno vaya adquiriendo mayor confianza en sí mismo y atreviéndose a intentar nuevos aprendizajes, como veremos más adelante en el apartado de metodología de trabajo.

Todos los alumnos, sin excepción, necesitan ser motivados constantemente, es decir, inicialmente necesitan una motivación extrínseca, que viene dada tanto por los refuerzos positivos recibidos, como por otros factores externos, como son el reconocimiento de los demás o el evitar sanciones, para llegar posteriormente a una motivación interna o intrínseca, no sujeta a dichos factores, para mostrar interés por el aprendizaje. Para llegar a esto tendrá que darse un proceso mediante el cual este alumnado modifique su autoconcepto y comience a creer en sus capacidades, dado que, como afirman algunos autores al respecto, la conducta que los alumnos manifiestan respecto al aprendizaje está más vinculada a la capacidad que estos perciban que poseen que a su meta, lo que significa que el nivel motivacional del alumno depende del nivel de capacidad percibida de sí mismo (Miller et al., 1993).

Según el profesor de taller C1, el hecho de utilizar algunas estrategias tales como la ayuda mutua y el trabajo compartido entre los alumnos, favorece la motivación y la implicación activa frente al aprendizaje, puesto que no se ven solos frente a la tarea, sino apoyados y ayudados por los demás.

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas para reforzar la motivación, según el profesorado, “el interés de ellos por aprender depende de lo que aprendan” (DP 17:6

EP). En otras palabras, en la medida en que ellos van aprendiendo, van comprendiendo la importancia de la formación y van descubriendo sus capacidades para aprender, de tal forma que, a medida que mejora su autoestima, aumenta su motivación por el aprendizaje, prueba de ello es que “hay quien se va motivando a lo largo del proceso – nos dice una de las profesoras–, e incluso se va planteando seguir estudiando” (DP 17:8 EP). Es decir, la forma de que mejore la motivación del alumno y de que este cambie su actitud frente a los estudios, depende de que descubra de manera real y práctica que él puede y que es capaz de hacerlo, y el modo de que esto suceda es que lo descubra por sí mismo a través de lo que va aprendiendo. De alguna manera, se trata de aprender para descubrir que se es capaz de aprender y, tras descubrirlo, desear continuar aprendiendo.

En la medida en que los alumnos van venciendo sus temores e inseguridad frente a los estudios, van aclimatándose al ambiente del aprendizaje y superando sus miedos en el aula. Gracias a la formación, y transcurrido ya un tiempo, los alumnos van desarrollando sus capacidades y adquiriendo seguridad, pues como dice una de las profesoras, “el hecho de tener que coger un folio en blanco y escribir o el tener que hacer una lectura comprensiva o hacer una exposición en clase, es algo que ya les cuesta mucho menos trabajo, ahora ya se sienten más cómodos” (DP 17:78 EP). “Al principio de la escuela se les hace un mundo cualquier tarea académica por mínima que fuera” (DP 17:12 EP). “Antes, si tenían que enfrentarse a un texto que no les gustaba, enseguida lo abandonaban, enseguida ‘yo esto no lo entiendo’, ‘a mí esto no me entra’... ahora son más conscientes, están más disciplinados y tienen ya otras técnicas de estudio. Entonces su actitud es bastante más abierta, y para muchos de ellos más entusiasta, porque han descubierto otras cosas que les interesan” (DP 17:14 EP). A este respecto, una de las profesoras dice: “Les costaba, les costaba, la teoría les costaba. A la hora de coger unos apuntes, interrumpían mucho las clases porque se sentían muy inseguros a la hora de escribir; preguntaban: ‘¿esto qué es? ¿Con *b* o con *v*? ¿Esto va con *h*?’” (DP 16:7 EP); “a la hora de hacer un examen, al principio algunos se echaban a llorar porque decían que no iban a poder solucionarlo, antes de hacerlo; era una falta de confianza en ellos mismos tremenda” (DP 16:8 EP).

C. Dificultad para la escucha y mantener la atención y la concentración. Al alumnado, en general, le cuesta mantener la atención en clase durante media hora al menos, y además carecen de hábitos de estudio. A este respecto, debemos tener en cuenta que, según los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios realizados, durante la

enseñanza secundaria, más del 48% de los encuestados afirma no realizar tareas escolares en casa nunca, y un 38,3% dice realizarlas solamente algunos días. Esto nos indica que, efectivamente, la mayoría de ellos carecen desde hace tiempo de hábito de estudio, como afirma uno de los profesores, puesto que no solían estudiar en casa nunca o casi nunca y, por tanto, les cuesta mantener la atención ahora y estudiar junto con el profesor, incluso durante media hora. “Les estás explicando algo en clase –afirma el profesor– y se van, en un segundo se van a otro lado, no tienen ese hábito de concentración y ahí es donde fallan” (DP 8:13 EP). “En el aula no saben escuchar, no tienen paciencia para la escucha” (DP 17:44 EP). “Cuando ya es una clase de Matemáticas o Lengua, hay que repetir la explicación –dice la profesora–; leemos la explicación, yo después se la explico con ejemplos, pero hay que repetirla cuatro y cinco veces porque no... porque se entera una, pero a la otra no, la otra se ha estado peinando mientras yo explicaba. Las clases de Matemáticas y Lengua son muy lentas, muy lentas, por eso es que explicamos muy poquito y hacen ejercicios, explicamos otro poquito y hacen ejercicios, pero, vamos, ya está, no da más el día” (DP 8:60 EP). “Lo que más le cuesta es, a algunos sobre todo, el tema de la escucha y el tema del turno de palabra, eso de respetarse, de respetar a los compañeros, que hablen y los demás escuchen, después hablen otros, eso les cuesta mucho, les cuesta muchísimo” (DP 2:68 EP).

Como podemos comprobar, contamos con afirmaciones suficientes por parte del profesorado para asegurar que uno de los problemas más importantes de nuestros alumnos es su dificultad para mantener una actitud de escucha, especialmente al inicio de la formación, tanto hacia los profesores como hacia los propios compañeros, hábito que se va desarrollando progresivamente con el paso del tiempo y el entrenamiento. Tal vez esto influya en la dificultad también para esforzarse por comprender lo que oyen, así como para asociar y retener ideas y conceptos. Cuando no entienden algo a la primera, se rinden y desconectan, argumentando que no lo entienden, que no saben, que no son capaces. Según los diferentes profesionales, el hecho de que los alumnos hayan permanecido pasivos frente a los estudios durante un largo período, sobre todo a lo largo de la enseñanza secundaria, debido, según ellos a que no se enteraban de nada, los llevó a dejar de prestar atención, generando en ellos cierta pasividad y, sobre todo, falta de entrenamiento en el hábito de escuchar, de mantener la atención y de concentrarse. Estas dificultades significan, según el profesorado, tener que volver una y otra vez en

clase sobre los mismos conceptos, suponiendo incluso todo un reto para ellos el tener que aprender, por ejemplo, algo tan sencillo como la tabla de multiplicar, de tal forma que, aunque lleven dos meses estudiándola, encuentran serias dificultades para manejarse con ella. De ahí que una estrategia imprescindible sea la paciencia del profesorado para avanzar al ritmo del alumnado, puesto que es preciso repetir mucho en clase, debido a sus lagunas e inseguridades. “Con frecuencia –nos dice uno de los profesores– hay que decirles: ‘si no me entendéis, no me importa explicarlo cuarenta veces, que no me importa, no te vayas a sentir ridículo con tus compañeros pensando que eres torpe, si no lo has entendido’” (DP 16:39 EP). A estas dificultades se une además el hecho de que no estudian en casa porque tienen problemas para aislarse y, como ya se ha dicho, para la concentración y para disponerse a realizar por sí mismos cualquier tarea, de tal modo que para conseguirlo tienen que hacerlo en el centro y acompañados de un profesor, pues en casa, nos dice el profesor de apoyo del centro C4, “no se centran, les cuesta trabajo tener una obligación, que yo les ponga algunos deberes y en un cuaderno hagan algunos problemas. Aquí me lo hacen, pero en sus casas no se centran y me dicen: ‘es que aquí sí lo hago, pero en mi casa no soy capaz’” (DP 14:12 EP). “Es decir, los alumnos necesitan de la presencia y apoyo de otra persona para disponerse a estudiar, puesto que por sí mismos tienen dificultades, e incluso con la presencia y apoyo de un profesor les cuesta mantener la atención más de media hora” (DP 14:5 EP).

A este respecto, según nos dice la educadora del centro C2, esta dificultad se ha originado porque los alumnos “en un momento determinado abandonaron los estudios, no en el sentido de que abandonasen las aulas físicamente, sino en que dejaron de prestar atención o bien porque se les acumulaban suspensos y entonces ya no había un seguimiento” (DP 8:14 EP); “el chaval dice ‘venga, voy a ir a clase, pero no escucho porque he suspendido y no voy a aprobar’, y abandonan” (DP 8:26 EP). Digamos que, previamente al abandono de las aulas, los alumnos ya han abandonado los estudios a pesar de que asistan a clase, desde el momento en el que pierden toda esperanza de poder aprender como los demás y aprobar, de tal modo que se despreocupan totalmente de lo que allí sucede, centrándose en hacer otra clase de cosas impropias de alguien que está dentro de un aula. A este respecto, retomamos las propias aportaciones de los encuestados, donde casi un 36% afirma que no se enteraba de nada y “se aburría”, razón, según ellos, por la que, sentados en la última o una de las últimas filas de la

clase, se dedicaban fundamentalmente a hacer travesuras para molestar a los demás, a dibujar, charlar o dormir. Digamos que estos alumnos, aunque estuviesen físicamente en el aula, ya habían abandonado los estudios y roto su trayectoria formativa desde el momento en que se sintieron “perdidos” en clase, puesto que no comprendían lo que allí se impartía y se situaban en un plano que nada tenía que ver con el aprendizaje. Ellos estaban en clase, pero no estaban, solamente esperaban a cumplir los dieciséis años para dejar de ir, esto en el mejor de los casos, pues, como ya se expuso anteriormente, incluso más del 30% abandonaron la enseñanza secundaria antes de la edad reglamentaria, con 13, 14 o 15 años.

Debemos considerar, por tanto, que para que el alumno pueda ser introducido en el ámbito del aprendizaje tiene que adquirir algunas actitudes fundamentales para ello, como son la escucha, el respeto al turno de palabra o saber exponer preguntas o dudas; actitudes todas ellas en las que la mayoría no suelen estar entrenados, téngase en cuenta que, al menos durante su etapa en la enseñanza secundaria, su interés por lo que sucedía en clase era escaso o casi nulo, de ahí que cuando lleguen a estos centros especializados sea urgente trabajar inicialmente estas actitudes, que serán imprescindibles de cara a la consecución de un aprendizaje exitoso.

D. Dificultad para el diálogo y la convivencia: Los alumnos suelen llegar al centro con unos mecanismos de defensa muy desarrollados, lo cual, unido a sus escasas habilidades sociales y a su dificultad para asumir normas, hace que, especialmente durante los primeros meses, se alteren con facilidad ante cualquier acontecimiento adverso o corrección por parte del profesorado; es decir, como bien describe el educador-insertor del centro C4: “no tienen alternativas a la agresión, nos estamos dando cuenta que estos chicos cada vez tardan menos tiempo en provocar un enfrentamiento con un compañero, pero por cosas mínimas que no tienen importancia, tonterías de niños pequeños” (DP 13:107 EP).

E. Dificultades familiares: A partir de los datos orales aportados por los centros (no se nos ha facilitado documentación escrita por motivos de confidencialidad), podemos decir que solo un 20% del alumnado cuenta con una familia normalizada, lo que significa que el 80% restante no, tratándose en esos casos de familias con múltiples carencias y dificultades. Existe además un 18,3% de alumnos que carecen de familia, teniendo que vivir en hogares de acogida, tutelados por entidades públicas o privadas. En algunos casos, se debe a que se trata de jóvenes inmigrantes que llegaron a España,

quedándose su familia en su país de origen, pero en otros casos, sin embargo, se trata de situaciones de abandono por parte de los padres.

Algunos de los alumnos también cuentan con familiares que tienen serias dificultades, como, por ejemplo, problemas de drogadicción (23,33%), estar en prisión (14,13%), enfermedades crónicas (23,66%), situación de abandono familiar y otros problemas graves que han sufrido directamente, como desatención y hasta maltrato físico por parte de sus progenitores, situaciones que, según el profesorado, les afectan de manera negativa, de tal modo que han podido incidir en su proceso educativo y también en la actualidad, de forma que, a veces, están absortos en sus pensamientos y sin prestar atención a lo que sucede en el aula, por lo que una de las profesoras afirma: “Yo tengo casos de personas que tienen capacidades muy buenas, pero, bueno, si tú llegas a tu casa y te maltratan, por mucho que tú quieras, no puedes... académicamente, no puedes” (DP 8:16 EP).

En muchas de estas familias existe cierto nivel de despreocupación por los hijos, conflictividad entre padres e hijos y escasa responsabilidad frente al trabajo. Esto último puede deberse, según los profesionales que les conocen de cerca, a que en algunas familias también el paro es muy prolongado, se suele trabajar en actividades coyunturales, con horario flexible, o suelen tener un tipo de economía sumergida, que dista mucho de las exigencias y de la estructura habitual de cualquier empleo. Suele suceder que cuando desde el centro se contacta con los padres para tratar o resolver cualquier tipo de asunto –a veces grave– que afecta a sus hijos, bien de comportamiento en el centro o en la calle, al menos en un 70% de las familias la actitud de los padres es de pasividad, desidia o falta de implicación, percibiéndose, además, falta de organización. De hecho, es excepcional que un padre o madre contacte por propia voluntad con el centro para interesarse por la evolución de su hijo. Este tipo de situaciones y despreocupación por parte de los padres y madres han ejercido una influencia negativa en los jóvenes que las han sufrido, provocando, según los profesionales entrevistados, una serie de carencias tales como “falta de hábitos, falta de acompañamiento, falta de llegar a casa y tener una madre o un padre que les..., tener una estructura familiar. Si tú llegas a casa y te encuentras una familia totalmente desestructurada, no es posible, no es posible hacer un itinerario académico correcto” (DP 8:24 EP). Sigue afirmando una de las profesoras: “Hay chavales o chavalas que por la situación familiar a lo mejor la madre no los llevaba al colegio todos los días” (DP

8:29 EP). Esta afirmación queda corroborada con las que hacen los jóvenes encuestados cuando dicen que en la enseñanza primaria el 9,6% faltaba a clase varios días a la semana, llegando a un 37,3% la tasa de alumnos con este comportamiento durante la etapa de secundaria.

Digamos que se trata de condicionantes de diversa índole, tales como situaciones de desamparo o desatención familiar, así como otros relacionados directamente con los estudios, como son la falta de valoración de estos y la ausencia de un clima de estudio en casa que les permitiera desarrollar hábitos de estudio. “Hay condicionantes familiares –nos dice la educadora 2 del centro C2–, situaciones que no han sido propicias a la hora de incentivarles, como tener un ambiente adecuado en casa para estudiar; otras veces han tenido malas experiencias en los institutos también, otras, la mezcla de las dos cosas” (DP 9:5 EP).

F. Consumo de drogas: Aproximadamente el 50% de los chicos y el 30% de las chicas tienen un fuerte consumo de hachís ya desde que se levantan, nos dice el profesorado, y a lo largo del día, afectándoles también en la concentración, por lo que desde los centros se intenta abordar dicho problema y ayudarlos.

A partir de dichas dificultades, podemos decir que el alumnado de los centros estudiados ha contado con obstáculos de diferente naturaleza, es decir, de tipo académico, humano..., sobre los que tanto la formación como la metodología empleadas intentan incidir de manera positiva, de tal manera que, progresivamente, a lo largo del proceso formativo, puedan ser superados o minimizados en la medida de lo posible.

Cabe destacar que, en la superación de dichas dificultades a nivel humano, es el alumno quien hace el mayor esfuerzo, pero esto no sería posible sin una metodología adecuada y la implicación de cada profesional que, a través de diversas estrategias metodológicas, propicia los cambios deseados, como veremos más adelante, siendo fundamental transmitir al alumnado que se le valora y que, a pesar de sus dificultades y carencias, se cree en ellos y en que pueden superarlas, animándolos y valorando lo que hacen, demostrándoles que se cree en sus posibilidades. Además la cercanía y la confianza o clima de familiaridad hacen que el alumno se sienta cómodo, acogido y valorado. Es decir, se les ayuda a superar también dichas dificultades y sus “fracasos”. Según nos

dice una de las monitoras del taller, “yo lo que intento es inculcarles a ellas que a través del fracaso no nos podemos hundir” (DP 10:23 EP).

Esquema 8. Dificultades de los alumnos



Fuente: elaboración propia.

5.2.2.7.4. Variable tipo de metodología de intervención utilizada en los centros

Para poder ayudar a estos jóvenes no existe otro camino que diseñar una metodología que contemple el nivel y necesidades particulares de cada uno, de modo que se ofrezca un itinerario de formación y unos objetivos totalmente personalizados, partiendo del

nivel real que tienen y no del que deberían tener. A este respecto nos dice otra de las profesoras: “no te entienden, tienes que bajar mucho el nivel, bajar mucho el nivel y modificárselo de forma muy significativa cada cosa que le quieras transmitir” (DP 9:30 EP).

No debemos olvidar que la meta de estos jóvenes, según manifestaron mediante los cuestionarios, es la inserción laboral, y que la motivación para venir a un centro de estas características es “aprender un oficio” para poder encontrar posteriormente un puesto de trabajo, todo un reto para ellos mismos y para los responsables de su preparación laboral, si se tiene en cuenta que, además de formarles para tal fin, es preciso ayudarles para que superen una serie de carencias académicas como las mencionadas anteriormente, ya que de lo contrario encontrarán serias dificultades para insertarse en un mercado laboral saturado de personal altamente preparado técnica y académicamente, cercenado por la crisis actual y donde la alta cualificación es una demanda primordial.

La metodología empleada está compuesta por un conjunto de elementos que, más bien, podríamos denominar como estrategias metodológicas que estos centros con una larga trayectoria y experiencia en este tipo de intervención han ido diseñando y reformulando con el paso del tiempo, a partir de las necesidades y demandas que la propia realidad de los usuarios les ha ido planteando, tales como:

A. Formación eminentemente práctica, es decir, adquirir el conocimiento teórico mediante el trabajo práctico en el taller y aplicado a la realidad. La teoría se imparte con un método de trabajo distinto al que han experimentado en los institutos; no están varias horas sentados en una clase teórica, y la teoría está aplicada a la formación laboral para que ellos puedan descubrir la utilidad que tiene aquello que aprenden y, de esta manera, se interesen por los contenidos que se imparten. Gracias a este tipo de formación práctica se trabajan otros aspectos en los que se implican activamente porque sí les interesan. O sea, los alumnos solamente se implican en aquello que les resulta de utilidad. En este sentido, un taller en el que aprender un oficio es su prioridad, puesto que su meta principal es encontrar un puesto de trabajo. Es a partir de este tipo de talleres o formación práctica que se trabajan los contenidos teóricos y una serie de aspectos transversales, como son la motivación, la autoestima, valores, actitudes y conductas con los que desenvolverse personal y laboralmente. “Nosotros –nos dicen en

el centro—, basándonos en que el chico va a hacer una instalación de fontanería, trabajaremos en que el chico aprenda las piezas, aprenda a hacer un presupuesto, a hacer una factura. Como va a querer trabajar haciendo instalaciones de fontanería, el chico tendrá que aprender a dirigirse correctamente a un empresario, a dirigirse y pedir las cosas con educación, a no abandonar el puesto de trabajo, a luchar para conseguir algo, a aprender de los errores..., todo basado en la fontanería, teniendo claro siempre que cada uno tiene sus posibilidades” (DP 13:104 EP). Es decir, la teoría está enfocada a la práctica y viceversa, siendo impartida desde la aplicabilidad a situaciones reales, puesto que es la mejor manera de que puedan comprender y asimilar los conceptos, así como de que recuperen la motivación por el aprendizaje, ya que los alumnos no demuestran ningún interés por la teoría, y ante cualquier clase de información o concepto teórico, dada su inseguridad personal y su convencimiento de que no son capaces ni sirven para estudiar, se bloquean. De ahí que la manera de superar este hándicap sea asociar la teoría a la cotidianidad, que descubran su aplicabilidad y utilidad, que la estudien mediante el trabajo práctico en un taller que sí les gusta, pudiendo experimentar así que merece la pena aprenderla y que también ellos son capaces de manejarla.

Es la labor práctica a través de asuntos cotidianos que pertenezcan a su mundo real lo que hace que sea posible trabajar con el alumnado conocimientos teóricos que de otra forma no les interesarían. En este sentido, una de las profesoras, al hablarnos de las estrategias metodológicas que suelen utilizar en el aula a la hora de impartir Matemáticas, por ejemplo, nos dice: “a través de lo más cotidiano, del día a día, desde cuántos metros cuadrados tiene la vivienda que te quieres comprar y cuánto te va a costar, por cuánto te va a salir la hipoteca... vaya, de lo cotidiano. Cómo es tu nómina, cuánto ganas, qué te van a quitar de aquí y qué te van a quitar de allí. Qué significa ese tanto por ciento, qué cantidad es... a base de cosas muy reales” (DP 17:21 EP). “El aprender desde la aplicación práctica para ellos es fundamental” (DP 17:81 EP).

Queda patente, por tanto, que esta clase de estrategias metodológicas son fundamentales no solo porque facilitan claramente el aprendizaje, sino porque consiguen despertar la motivación por él, pues, como aseguran de manera unánime todos los profesionales entrevistados, el camino para que los alumnos se motiven e impliquen en la tarea y en los objetivos planificados es que aquello que se les proponga parta de su centro de interés, de sus objetivos, que le vean una proyección práctica y tenga sentido. A este respecto, nos dice el profesional 2 del centro C4: “Ellos tienen que verle un sentido a

todo” (DP 13:82 EP). “Si yo por ejemplo quiero trabajar con ellos el itinerario, que aprendan a escribir, no les hago un dictado. Yo les digo: ‘vamos a dar la bañera, vamos a estudiar el cuarto de baño. Tema uno: cuarto de baño. Vamos a intentar escribir limpio, vamos a escribir aquí, ponerlo en mayúscula. Los títulos se ponen en mayúscula y se subrayan. Vamos a coger tres bolígrafos para poner las cosas de distinto color. No podemos escribir la palabra *lavabo* las dos con v. Vamos a hacer una factura...’. Es decir, a través del centro de interés, y siendo muy repetitivos, es como conseguimos que ellos aprendan a hacer todas estas cosas” (DP 13:82 EP). “Todo el centro de interés es la fontanería, a partir de ahí ya podemos arrancar...” (DP 13:105 EP).

Es fundamental trabajar de manera estratégica, planteándoles tareas que les resulten atractivas o, lo que es lo mismo, que les resulten útiles y relacionadas con la vida real, como forma no solo de despertar su interés sino de que al tener que asociarlo y aplicarlo a la vida real, les resulte más fácil comprenderlo, asimilarlo y retenerlo. Es decir, que la formación impartida sea eminentemente práctica. “Yo les pongo un problema –dice el profesor– relacionado con la vida cotidiana. Entonces ya lo captan y lo cogen con más ánimo” (DP 14:14 EP). Por tanto, a nivel metodológico, con este tipo de alumnado absolutamente convencido debido a sus “fracasos escolares” de que no tiene capacidad para estudiar, es imprescindible que el método de enseñanza-aprendizaje sea fundamentalmente práctico y orientado a que el alumno, descubriendo la utilidad que tiene, desee intentarlo, e intentándolo, aprenda, y aprendiendo, descubra que es capaz, y al descubrir su capacidad y valía, recupere la motivación por la formación.

En síntesis, podemos decir que una de las características fundamentales en la que se basa la metodología empleada en los diferentes centros, aunque con matices que destacaremos más adelante, es que la formación que se imparte es asociada a situaciones reales y cotidianas, de tal modo que los alumnos puedan descubrir su aplicabilidad y utilidad, puesto que, de lo contrario, les cuesta más comprenderla, asimilarla y retenerla, hasta el punto de que llegan a desinteresarse por ella y a desmotivarse, abandonando cualquier propuesta formativa que perciban como abstracta o teórica, ya que les resulta difícil aprehenderla debido a sus carencias y lagunas, además de que les parece complicado todo cuanto suponga tener que realizar un esfuerzo de concentración, retención y asimilación de contenidos teóricos, debido a su falta de entrenamiento.

Según las aportaciones del profesor de apoyo que trabaja individualmente con cada uno, pensamos que insistir en otro tipo de metodología que no tenga en cuenta los presupuestos anteriores y el trabajo específico con cada uno, desmotivaría a los alumnos y no les ayudaría a ir superando sus dificultades, puesto que también ellos son conscientes de sus limitaciones, lo cual les afecta anímicamente, ya que “la mayoría se sienten hundidos” (DP 14:15 EP), aunque no responsables de su situación, aduciendo que fracasaron en los estudios debido a que no les gustaba estudiar.

Se trata, en definitiva, de una metodología que prepara para la vida, en el sentido de que todo aprendizaje, formación académica, laboral, habilidades, destrezas y valores tienen un carácter transversal y práctico, de preparación para la vida, no solo para la inserción laboral. La formación no consiste exclusivamente en la transmisión de conocimientos y destrezas referentes al oficio que se enseña, sino, además y sobre todo, en educarlos para que sepan y puedan desenvolverse a nivel social con competencia. El objetivo es la formación integral y globalizada que abarque las distintas dimensiones de la persona. El centro lo define como trabajo educativo de “preparación para la vida”.

B. Impartición de la formación en grupos reducidos, compuestos por diez o doce alumnos, o como máximo quince, que, a su vez, se dividen en subgrupos, lo cual facilita la ayuda entre los alumnos y que aprendan a trabajar en equipo, aspecto fundamental de cara a su inserción laboral posterior. Trabajar con un número reducido de alumnos hace posible también la cercanía y el poder llevar un acompañamiento personalizado, atendiendo a las circunstancias y necesidades de cada uno, facilitando el trabajo adaptado a sus características, así como el conocimiento individual de cada joven en particular, favoreciendo la intercomunicación, la confianza, el trabajo en equipo y el apoyo grupal, tan necesarios para el avance de los alumnos, dadas las carencias y la inseguridad con las que llegan.

En dichos grupos suelen existir tres niveles de formación: primeros cursos de primaria (primero a cuarto), quinto o sexto y primero de la ESO. Con ellos se trabaja a nivel individual, preparando un material para cada nivel y para cada uno, de tal manera que se avanza al ritmo de cada alumno, como queda patente en las afirmaciones de la educadora 2 del centro C1, cuando dice: “Trabajamos individualmente, pues le explico individualmente a cada uno” (DP 2:78 EP). “Yo uso mucho el que ellos guíen su propio aprendizaje, yo les planteo y les doy las bases. Pero luego ellos hacen muchos trabajos

de manera individual, de manera grupal o por parejas; que ellos sean partícipes, que no estén únicamente sentados recibiendo información, sino creando ellos sus propios contenidos, sus manuales, sus historias, que ellos busquen la información, que la contrasten, que la expongan a los compañeros” (DP 17:90 EP). “Yo trabajo mucho con ellos el que ellos sean los protagonistas del proceso de aprendizaje” (DP 17:29 EP); “hacerles conscientes de que ellos valen y pueden y lo hacen. Y en cuanto se examinan en la primera convocatoria y aprueban en un ámbito, a algunos de ellos se les sube la autoestima como la espuma” (DP 17:37 EP).

Dentro del trabajo con pequeños grupos se incluye un tipo de trabajo de ayuda mutua o solidario, en el sentido de que se ponen por parejas formadas por un alumno que tiene dificultades en algún aspecto y por otro que ya las ha superado, de forma que puedan ayudarse. Esta clase de estrategias tienen varias ventajas para los alumnos: por un lado, hacen que no se creen diferencias entre los que saben más y los que saben menos, y, por otro lado, se trabajan aspectos humanos tan importantes como son la solidaridad, el compañerismo, la paciencia, la escucha, etc. Es decir, se trata de una estrategia metodológica dotada de unos valores educativos transversales, que aprovecha cualquier tipo de sinergias en su intervención.

C. Itinerarios personalizados: Dichos itinerarios consisten en trabajar con cada uno según su formación, prioridades, capacidades y limitaciones, de modo que la persona oriente sus acciones para la inserción de manera realista. Dado el bajo nivel académico de estos alumnos, parte del trabajo que se lleva a cabo con ellos consiste, por un lado, en motivarlos de cara a la formación y, por otro, en poner a su alcance los suficientes recursos para que inicien así un itinerario formativo específico de acuerdo a sus preferencias, posibilidades y a la demanda del mercado laboral, con el fin de que puedan tener mayores oportunidades de inserción, y en los casos en los que decidan retomar de nuevo los estudios para que puedan hacerlo con ciertas garantías de éxito. Parte de este trabajo es la concienciación del alumno para que descubra y tenga claro su objetivo, de cara a su inserción laboral, y ayudarle para que sepa cómo alcanzarlo. De ahí que se incida mucho en lo que necesitan para llegar a su meta.

Este tipo de itinerarios incluye un diagnóstico a partir de una evaluación curricular de cada uno y de las pruebas pertinentes que se hacen con el fin de conocer su nivel académico, especialmente en las áreas relacionadas con el oficio que deberán aprender.

Así, por ejemplo, se tiene muy en cuenta el área de Matemáticas, ya que para desenvolverse de manera adecuada en la profesión deben contar con unos conocimientos básicos, al menos, en esta materia. Dicha prueba permitirá que, a partir del nivel de cada uno, se prepare para él una estrategia de intervención.

Este trabajo de forma personalizada resulta de gran utilidad a la hora de trabajar con el alumno, para que comience a hacer un esfuerzo por concentrarse e ir adquiriendo el hábito de estudio, es decir, se trabaja con cada uno hasta que descubra y comprenda que cuenta con capacidades para aprender y resolver las cosas por sí mismo, pues se trata de que se le demuestre que se confía en él y que no está solo a la hora de intentarlo. El profesor nos dice respecto a este modo de trabajo: “les digo: ‘a ver, siéntate ahí, céntrate en el problema’, y él dice: ‘ahora sí me sale’” (DP 14:19 EP), “ahora sí lo entiendo” (DP 14:21 EP). “Nosotros empezamos –nos dice el profesor– por las tablas de multiplicar, los tantos por ciento, sumar, restar, multiplicar y dividir con decimales...eh..., un poquito de geometría, y repetir y repetir” (DP 14:31 EP).

Es por tanto imprescindible partir del diagnóstico y del conocimiento que se tiene de cada alumno para poder responder al reto que cada uno supone para el profesorado. A este respecto, al preguntar “¿cómo hace usted para motivar e implicar a cada alumno en su formación?”, se nos dice: “Tú tienes que ir conociendo a tus alumnos, trabajando por las mañanas con ellos y pensando por las tardes que a fulanito le cuesta trabajo hacer ‘esto’, y decir ‘¿cómo puedo ayudar a fulanito para que se sienta más seguro?’ o para que no me diga más ‘con esto no voy a poder yo’” (DP 16:48 EP).

D. Formar y educar desde lo positivo: Esto significa que a la persona no se le recrimina cuando las cosas no las hace correctamente, sino que lo que se le transmite es que aún tiene cosas por mejorar, lo que quiere decir que se cree en su capacidad de cambio y de mejora, y se le reconoce su autonomía y responsabilidad sobre sí mismo. Se cree firmemente en las capacidades de cada joven y en su poder de superación. Digamos que se trata de una metodología que podemos denominar como *educación positiva*, puesto que se educa a partir de los aspectos positivos que se encuentran en cada persona y de la confianza que se deposita en cada uno, lo cual ejerce una influencia provechosa y transformadora capaz de generar cambios importantes. Esto supone un mensaje fundamental para jóvenes con baja autoestima, que se consideran torpes y fracasados e incapaces de superar sus déficits académicos y personales, ya que se considera a cada

joven como alguien con excelentes competencias, que es capaz de avanzar; como afirman todos los profesionales “yo no considero a nadie torpe, cada uno en su nivel puede avanzar” (DP 2:62 EP). Es decir, se trata de creer en la persona, en sus posibilidades y su capacidad para el cambio, haciendo que se sienta protagonista de su vida. En este tipo de educación no se concede tanta importancia a la sanción cuando alguien se equivoca o no actúa de manera correcta, sino a otra clase de estrategias, como valorar al joven y creer en los cambios que es capaz de hacer, no destacando tanto lo que no hace correctamente sino poniendo el énfasis en el potencial que tiene para mejorar y avanzar, con frases como las que suelen utilizar los profesionales: “Yo lo único que quiero es que vosotros seáis capaces de valoraros y que seáis capaces de saber que podéis hacerlo” (DP 10:54 EP). Este es uno de los aspectos en los que se pone especial énfasis desde el inicio del proceso de formación, intentando que los alumnos creen en ellos mismos, que piensen que son capaces, como forma de que se motiven e impliquen en su formación, puesto que llegan con la autoestima muy baja debido a su trayectoria escolar y a sus carencias formativas.

El hecho de creer en cada persona, de decirle “tú vales igual que los demás” y mostrar interés por cada uno, hace posible que el alumno se deje enseñar y acompañar, y que vaya creyendo en sus posibilidades. Según los diferentes profesionales, para que el alumno se motive e implique en su proceso, es preciso valorar lo que hace y valorarle a él; “es muy importante –nos dice el educador del centro C4– que el chico sienta que hay alguien que aprecia lo que él ha hecho, el esfuerzo que hace” (DP 13:90 EP). “Todo esto hace que el chico se sienta persona, realizado... Y a partir de aquí es cuando más se puede trabajar con él” (DP 13:94 EP). “A mí lo que me interesa de ellos y que veo muy importante –nos dice la profesora– es la motivación de los alumnos, el hacerles creer a ellos que son capaces de hacer las cosas bien, y cómo el aprendizaje de un oficio les incide de manera muy positiva. Esa motivación se traslada al resto de lo académico y, sobre todo, a la autoestima personal” (DP 17:88 EP). Es decir, juega un papel fundamental que el profesor demuestre a los alumnos la confianza que tiene en ellos, en sus capacidades y sus posibilidades de cambio, así como el interés por cada uno, lo cual les motiva a trabajar y a esforzarse. Según la profesora 2 del centro C5, el hecho de decirles “tú a mí sí me importas”, eso ya de por sí a ellos les motiva a decir ‘pues voy a dar lo mejor de mí mismo’ (DP 16:15 EP). El profesorado que trabaja a diario con el alumnado afirma: “en el momento en el que el chico detecta que nosotros, digamos la

entidad, trabaja para su bien, a partir de ahí podremos trabajar todo lo que queramos con él. Podemos pedirle todo lo que queramos, pero hasta que no llegue ese momento tenemos que ir muy despacito” (DP 13:54 EP).

En otras palabras, se trata de una metodología de trabajo eminentemente educativa, que prepara al joven no solo a nivel académico y profesional, sino para la vida, para saber y poder desenvolverse de manera autónoma e independiente; con nuestro trabajo, dice la educadora 1 del centro C2, “lo que nosotros pretendemos es que cojan ese hábito, el hábito primero de que crean que ellos son capaces” (DP 8:86 EP). “También es enseñarles a empezar a caminar solos, sin nadie que tenga que decirle lo que tiene que hacer” (DP 8:88 EP).

E. Formación flexible: esta permite diseñar un itinerario formativo para cada alumno, adaptado al ritmo de cada caso en particular. Es decir, el alumno está por encima de programaciones y calendario académico, teniendo en cuenta que, además de venir con necesidades formativas, vienen con una serie de carencias humanas y dificultades, como ya se ha indicado, que es preciso y urgente atender, de ahí que, según el profesorado, en ocasiones, puedan surgir en clase cuestiones personales complicadas que se considera que es necesario abordar de inmediato, dándoles prioridad. “Muchas veces –dice la profesora– estamos dando clase y terminamos hablando porque ves que tienen la necesidad y, bueno, ves que tú también estás ahí para eso” (DP 8:64 EP). “Lo más importante es la persona, o sea, si yo tengo que parar una clase porque hay una llorando porque se ha peleado con fulanito, yo no digo ‘no, no, voy a dar Matemáticas y después hablamos’; no, hablamos y después damos Matemáticas” (DP 8:65 EP). “Lo primero son ellos y las realidades en las que están viviendo y ayudarles en todo lo posible” (DP 8:66 EP). “No puedes llegar como profesora ‘hoy imparto este módulo y punto’, pues no. Tienes que conocerlos para adaptarte a ellos en todos los sentidos” (DP 16:49 EP). “Yo tengo mi programa evidentemente, pero si veo que de pronto hay un centro de interés específico, pues se trabaja” (DP 17:79 EP), siendo este uno de los aspectos mejor valorados por los alumnos. “Yo me he dado cuenta –dice la profesora– de que lo que más valoran ellos es que tú comprendas el ritmo que necesitan en cada momento” (DP 16:56 EP).

Efectivamente, los alumnos desean aprender, se nos afirma, pero su dificultad radica en la falta de confianza que tienen en sí mismos. Basta con facilitarles y adaptarles el

aprendizaje a partir de sus capacidades y necesidades, suministrándoles la información de manera sencilla y abarcable, y demostrarles que se confía en ellos para que recuperen el interés perdido.

Cabe destacar que esta flexibilidad y atención hacia el alumnado se hacen necesarias en clase, puesto que los jóvenes plantean en ellas no solo sus necesidades de formación y dificultades académicas, sino también sus dificultades personales y carencias humanas, así como su problemática personal, que es fuerte, según la profesora, cuando afirma: “tienen problemas gordos, muy gordos” (DP 8:59 EP). En definitiva, el alumno se encuentra con otro tipo de enseñanza, flexible, adaptada a sus necesidades y posibilidades, a diferencia del sistema escolar reglado.

F. Acompañamiento individualizado: este, junto con el trabajo en pequeños grupos, es de las estrategias metodológicas utilizadas con mejores resultados. Dicho acompañamiento consiste en un trabajo por parte de todo el equipo educativo, orientado a hacer un seguimiento exhaustivo con cada uno de los alumnos; en él se analiza la realidad de cada alumno y se planifica la atención personalizada y el trabajo con cada uno, para lo cual se establecen unos objetivos concretos y actuaciones determinadas, evaluándolas siempre que sea necesario. Además, existe la tutoría semanal o quincenal, dependiendo de las necesidades de cada alumno, con el educador, donde se planifican objetivos concretos y abarcables y se abordan los avances, retrocesos y dificultades, desde el diálogo y el razonamiento, que es lo que ayuda al joven a reflexionar y a hacer cambios positivos, puesto que va descubriendo el interés que se tiene por él. En dichas tutorías los educadores realizan un trabajo de acompañamiento personal, que progresivamente va generando cambios. “Haces con ellos de monitora y de psicóloga, entre comillas, porque tienes que decirles ‘mira, tú puedes, aunque al principio te cueste, pero te lo tienes que demostrar a ti mismo’, para eso estamos aquí los monitores, pero un año y medio después la historia es otra” (DP 16:9 EP).

Aspecto fundamental es el interés mostrado por cada joven, especialmente en los momentos de dificultad, facilitándoles la expresión de sus sentimientos y problemas, lo cual les ayuda a ser más comunicativos, a relajarse y mantener un mayor autocontrol.

Una de las herramientas utilizadas y más importantes en este tipo de acompañamiento es el diálogo, mediante el cual se aborda cualquier conflicto, problema, dificultad o necesidad en cualquier situación o actividad, lo que, junto con la cercanía y el interés por cada persona, hace que el alumno se sienta tenido en cuenta y aceptado, y que vaya

dejándose ayudar y acompañar. Para este trabajo la figura del educador juega un papel fundamental, ya que abordará cualquier cuestión desde el diálogo. De esta manera, nos dicen, “los alumnos ven que el objetivo no es expulsarlos, que el objetivo es que ellos asuman cuál es la problemática que ellos tienen en sus manos, y en qué medida ellos tienen que apoyar el cambio de actitud” (DP 12:64 EP).

Otro elemento clave también dentro de este trabajo de acompañamiento es el ambiente de familiaridad entre profesores y alumnos, empatizar con los alumnos, intentando comprenderlos incluso en sus fallos. El hecho de conocer a fondo la historia personal y familiar de cada uno y sus circunstancias facilita la comprensión y la empatía por parte de profesores y educadores, por lo que el trabajo con cada uno es desde la comprensión, hasta cuando su conducta o comportamiento no son los más adecuados. A este respecto, dice la profesora 1 del centro C2: “Incluso cuando han cometido alguna infracción eres muy tolerante, te vuelves muy tolerante porque a lo mejor... yo qué sé... Si uno te dice o uno te grita, la primera vez no lo echas de clase, o sea, la primera vez te paras, lo coges aparte e intentas ponerte en su lugar para ver qué es lo que le ha llevado a ese grito” (DP 8:67 EP). Como puede observarse, el trabajo cercano con cada joven parte del conocimiento de la realidad concreta de cada alumno con el que se trabaja, favoreciendo la cercanía, la comprensión y la flexibilidad, poniendo a la persona en el centro de la acción formativa, donde educar y trabajar desde la globalidad es la prioridad. Todo ello desde el respeto mutuo, sin “colegueo”, dice la profesora, pero sí “desde el acercamiento y la familiaridad” (DP 8:69 EP). Este tipo de acompañamiento juega un papel fundamental, dado que mediante este se puede trabajar también la motivación, imprescindible para que los alumnos mantengan una actitud positiva frente al aprendizaje y hacia aquello que requiera de su esfuerzo personal e implicación activa de cara a la consecución de los objetivos planificados. Sin este acompañamiento cercano y cotidiano a cada alumno no sería posible aspirar a los cambios que en realidad se pretenden y que suelen suceder en los jóvenes, como veremos más adelante en la variable *cambios generados en los alumnos*.

G. Cercanía y afecto hacia cada alumno: El método que según los educadores da mejores resultados para poder educar e implicar al alumno es que se le trate con cariño y cercanía. A este respecto, la educadora 2 del centro C1 dice: “A mí lo que más me funciona es la cercanía y el cariño” (DP 2:91 EP). Estos son algunos de los elementos de los que se compone la metodología de intervención en los centros C1 y C2. Según

afirman los educadores y formadores, estas son las estrategias educativas que les permiten motivar e implicar al alumno en su propio proceso formativo, que les permiten formar y educar. A este respecto será clarificadora la entrevista de los alumnos, especialmente de la alumna A1, cuando afirma que a pesar de que llegó al centro con una fuerte rebeldía, debido a las circunstancias personales y familiares, que le impedía escuchar a profesores y educadores, lo que realmente le hizo cambiar de actitud y motivarse por la formación fue precisamente el trato recibido, de manera especial que se interesasen por ella, por sus problemas, que la trataran con cariño y respeto y que confiaran en ella.

Una de las estrategias metodológicas empleadas con mejores resultados en estos centros es creer en la persona, en sus posibilidades y su capacidad para el cambio, haciendo que se sienta protagonista de su vida. A este respecto, cabe destacar que las chicas cuando pasan de la casa de acogida a un piso de mayoría tras cumplir los dieciocho años no están preparadas ni tienen la suficiente madurez para ser autónomas y valerse por sí mismas, lo que les acarrea ciertos problemas y dificultades; a veces toman decisiones erróneas y perjudiciales para su vida. Ante estas dificultades, recobra gran importancia la cercanía y acompañamiento que se les hace desde el centro de formación; dicha cercanía, junto con el afecto hacia cada alumna por parte del profesorado, hace que se sienta querida, aceptada y comprendida, provocando cambios de actitud en sentido positivo. Digamos que el afecto sincero mostrado hacia el alumnado genera cambios de actitud y de conducta de manera sorprendente, según las afirmaciones de quienes trabajan a diario con chicas con marcadas carencias afectivas, puesto que para este tipo de jóvenes, sobre todo si se trata de carencias familiares como cercanía y afecto, el hecho de que se les valore genera en ellas cambios importantes. Barajamos la hipótesis de que es debido a que se trata de chicas que carecen de familia, razón por la que han vivido o viven en hogares de acogida o de mayoría de edad, que han tenido experiencias negativas con la pareja, o que suelen ser madres abandonadas a su suerte y carentes de hogar. Esta situación hace que, en ocasiones, se sientan tristes, bloqueadas, y que desarrollen actitudes de agresividad que les resulta difícil controlar; actitudes que suelen desaparecer al sentirse queridas y aceptadas.

La metodología empleada hace que el joven se sienta importante y necesario, según se nos manifiesta en la entrevista, cuando la educadora 2 del centro C1 dice: “nuestra mejor manera de motivar desde el primer día es que se les llama por su nombre y se les

haga sentirse especiales” (DP 2:95 EP); “hacerlos sentirse especiales, que están aquí, que son necesarios, que son parte del grupo” (DP 2:99 EP).

H. Prácticas tutorizadas en empresas: Cabe destacar que la realización de prácticas de empresa es una de las estrategias más importantes que emplean los centros, a excepción de los centros C3 y C5, que no las incluyen dentro de su metodología; el primero porque el tiempo de los proyectos de intervención es demasiado corto para implantarlas, y el segundo porque se trata de escuelas-taller que no las contemplan. Según los centros C1, C2 y C3, los alumnos que hacen prácticas de empresa tienen más posibilidades de encontrar un puesto de trabajo que aquellos que no las hacen, según los datos aportados por el centro C1, puesto que, como ya se ha dicho, las empresas suelen optar por contratar a alguien que haya hecho prácticas, ya que consideran ventajoso el hecho de conocerlo y de que ya esté adaptado a la empresa.

Por otro lado, como veremos más adelante en el análisis de las entrevistas de los insertores laborales, las prácticas de empresa permiten al alumno conocer desde el interior la propia realidad del funcionamiento de una empresa y los mecanismos de un puesto de trabajo, ya que cuentan con la experiencia real y práctica de lo que supone trabajar dentro de la misma, lo cual lleva consigo también una importante formación que le será de utilidad a la hora de tener que adaptarse y desenvolverse como trabajador. Según los centros C1, C2 y C4, que son los que las contemplan dentro de su metodología de intervención, la experiencia les ha demostrado que los alumnos que realizan prácticas, además de tener mayores oportunidades de ser contratados, están mejor preparados para adaptarse y desenvolverse en el puesto de trabajo.

Por su parte, dichas prácticas de empresa ayudan también al desarrollo personal del alumno, puesto que llevan implícito el tener que trabajar una serie de aspectos que le ayudan a madurar como persona, como más adelante nos explicarán los insertores laborales, en el sentido de que tendrá que poner en juego actitudes tales como el respeto a las normas, la empatía y el respeto hacia los compañeros de trabajo, trabajar en coordinación y en equipo, el autocontrol, etc., actitudes que no resultarán fáciles, pues, como queda patente en las aportaciones del profesorado y de los propios alumnos entrevistados, en general no las suelen tener suficientemente desarrolladas cuando llegan al centro. En este sentido, el hecho de estar inmerso en la dinámica de una empresa como alumno en prácticas supone todo un reto y un desafío que, si bien

requiere por su parte un gran esfuerzo de adaptación, también supone un importante entrenamiento para la adquisición y desarrollo de actitudes y destrezas que le ayudarán en su desarrollo personal, aspectos todos ellos fundamentales a la hora de insertarse en el mercado de trabajo y para su desenvolvimiento social.

Otra ventaja de estas prácticas es que el alumno contacta con el mercado de trabajo y puede descubrir nuevos horizontes y posibilidades para él, lo cual le motiva y anima para la búsqueda de empleo. Digamos que tienen nuevas perspectivas que también le ayudan en su autoestima.

Los alumnos cuando van a las empresas a realizar las prácticas han hecho ya un proceso tanto de aprendizaje profesional como de adquisición de habilidades sociales y de asunción de normas y responsabilidades.

Por otro lado, además de la formación práctica que reciben en las empresas, la práctica realizada y la experiencia complementarán su currículum, aumentará su empleabilidad y los pondrán en situación de ser posiblemente contratados al finalizar.

Cabe destacar que el alumno cuenta en todo momento dentro de la empresa con un tutor de prácticas que pertenece a la misma empresa, y que es quien acompaña el proceso de formación, junto con el acompañamiento por parte del insertor laboral, que pertenece al centro, encargado de supervisar dichas prácticas y de localizar posibles puestos de trabajo de cara a la inserción laboral.

Por su parte, los profesionales del centro C5 reconocen que las prácticas de empresa facilitan la inserción laboral y que sería conveniente que también las escuelas-taller las contemplaran.

Como podemos comprobar, en definitiva, la metodología de trabajo está centrada en preparar a los jóvenes para poder enfrentarse a la vida, mediante la adquisición de competencias profesionales y personales, así como de una serie de valores que les capaciten para poder desenvolverse a nivel laboral y social de manera exitosa. Digamos que se trata de un programa fundamentalmente educativo que transmite al joven no solo conocimientos técnicos para ejercer un determinado oficio, sino habilidades, pautas y valores para poder desarrollarse y desenvolverse como persona tanto a nivel social como en el mundo del trabajo. Para poder ayudar a estos jóvenes, es preciso emplear una metodología que contemple el nivel y necesidades particulares de cada uno, de tal

manera que se les ofrezca un itinerario de formación y unos objetivos totalmente personalizados, partiendo del nivel real que tienen y no del que deberían tener. Este pleno conocimiento de sus carencias y dificultades exige también que la metodología de trabajo haga hincapié en descubrir y potenciar las capacidades y cualidades de cada uno.

I. Enfoque integral de las acciones. Otro de los elementos de los que se compone dicha metodología es la integralidad de las acciones que se llevan a cabo, puesto que se tienen en cuenta y se abordan las distintas necesidades que el alumnado plantea, es decir, no se trata de impartir solamente unos determinados conocimientos sino de actuar, en la medida de lo posible, sobre los distintos aspectos y necesidades con las que llega al centro. O sea, no hablamos de un tipo de intervención que se ocupe únicamente de formar para la inserción laboral sino de considerar y abordar diversas necesidades de la persona, así como otros aspectos socioeducativos; razón por la cual el equipo profesional implicado en la intervención lo forman profesionales de diversas disciplinas, tales como profesores de formación académica, monitores especialistas en las profesiones en las que se capacita, trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos y pedagogos, intentando que todos ellos sean expertos en la tarea de formar y de educar.

Esquema 9. Elementos que componen la metodología de intervención



Fuente: elaboración propia.

5.2.2.7.5. Variable resultados del proceso formativo

Teniendo en cuenta los elementos descritos anteriormente, configuradores de la metodología de intervención, a través de la cual se intenta paliar o minimizar las carencias y dificultades con las que el alumnado llega a estos centros especializados, podemos decir, a partir de las aportaciones hechas por los profesionales entrevistados, que los jóvenes, si bien es cierto que llegan con una serie de condicionantes importantes y un cúmulo de obstáculos que superar, también cuentan con potencialidades claras, que, al ser dinamizadas dentro de un proceso metodológico adecuado, generan resultados positivos a partir de los cambios que se suceden de manera progresiva en el alumnado, y con ellos se dan notables avances en lo que se refiere a la adquisición de competencias académicas, laborales y personales, que se describen a continuación:

A. Disposición para continuar formándose e incluso, en algunos casos, para retomar los estudios que abandonaron. Un alto porcentaje de los alumnos, tras su experiencia en esta clase de talleres, cambia de actitud y está dispuesto a continuar formándose; incluso en el caso de encontrar un empleo, a lo que aspira la gran mayoría, se manifiestan dispuestos a compatibilizar estudios con trabajo. “Han cambiado de actitud frente al aprendizaje. Yo ya les veo actitudes diferentes frente al aprendizaje –dice la profesora–; los intereses se les van despertando, manejan otro lenguaje” (DP 17:28 EP). Asimismo, van adquiriendo nuevos hábitos, como, por ejemplo, el de la lectura: “van cogiendo confianza y van cogiendo el hábito, por ejemplo, de la lectura. Porque estos chicos no leen” (DP 17:42 EP). Es decir, una vez que llevan un tiempo en el centro, descubren la importancia y la repercusión que puede tener para sus vidas el formarse. Digamos que, tras su paso por este tipo de centros, los alumnos consiguen centrarse en la formación, descubrir horizontes y clarificarse sobre las metas y objetivos en los que empeñarse y por los que trabajar. A modo de ejemplo, nos dice la profesora de uno de los talleres de chicas: “Digamos que eran unas locas, unas locas en el sentido de que venían alocadas, sin saber a dónde ir ni qué hacer y yo las veo centradas, más tranquilas, con las ideas más claras, sabiendo que quiero esto y que no quiero lo otro” (DP 8:71 EP).

Cabe destacar que en algunos casos los alumnos desean retomar de nuevo los estudios. Recordemos que el 64,8% de los encuestados estaría dispuesto, una vez finalizada su formación en el centro, a estudiar y trabajar a la vez, hecho altamente significativo si se tiene en cuenta que un 73,5% abandonaron la ESO antes de llegar a 4º curso, y que incluso más del 30% la abandonó entre los 13 y los 15 años. El trabajo llevado a cabo en los distintos centros da también como resultado que buena parte del alumnado desee continuar formándose mediante los diferentes recursos a su alcance, si bien en los centros C1, C2 y C4 se insiste en que al menos el alumnado más joven retorne, en la medida de lo posible, a los estudios, preparándolos incluso para poder realizar las pruebas de acceso pertinentes de cara a estudiar un módulo de grado medio o bien a los módulos de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial). El 60% de los jóvenes serán orientados a este tipo de módulos puesto que se trata de un programa más fácil y flexible, adaptado a sus dificultades.

B. Establecimiento de objetivos y metas. Los alumnos, en la medida en que van avanzando, van planteándose progresivamente metas a nivel personal, como, por ejemplo, ir adquiriendo un mayor autocontrol de sus emociones e ir alcanzando los

objetivos de formación planteados por el taller. Esto es importante si se tiene en cuenta su baja autoestima y sus dificultades al inicio de la formación para plantearse cualquier clase de objetivo.

Además, a nivel formativo, según el profesorado nos comenta, el alumnado en la medida en que va pasando el tiempo va siendo cada día más consciente de que necesita más formación. A este respecto, los alumnos inmigrantes suelen tener incluso una actitud más proactiva y se empeñan mucho más a la hora de esforzarse, a pesar de tener dificultades añadidas que no tienen otros, como es, por ejemplo, la del idioma. “Estos chicos inmigrantes son muy trabajadores y muy constantes” (DP 2:44 EP). También “tienen otras muchas capacidades de buscarse la vida, de buscarse la vida mucho más que otros chicos de su misma edad, por ejemplo, que otros chicos españoles de su misma edad” (DP 2:46 EP).

C. Aceptación y asunción de normas. Aunque al principio a los alumnos les cuesta asumir las normas establecidas, una vez transcurridos los tres o cuatro primeros meses, acaban aceptándolas y asumiéndolas, así como la disciplina impuesta.

D. Descubrimiento de las capacidades personales, es decir, poder reconocer y tener el suficiente convencimiento de que, efectivamente, son capaces de estudiar, de adquirir nuevos conocimientos y competencias, aunque ellos las hayan negado a diario, lo cual les va motivando para aceptar nuevos retos y para cambiar su actitud de miedo e inseguridad frente a los estudios por una de implicación y entusiasmo. Ellos mismos lo comentan: “la de cosas que hemos aprendido aquí que en el instituto nos costaba tanto” (DP 16:32 EP).

E. Mejora de actitudes y conductas. De manera concreta según se nos dice, los jóvenes, después de un tiempo formándose en el centro, comienzan a ser más ordenados y a aprender a convivir de manera más pacífica. “Los padres y madres nos dicen que han cambiado. Empiezan a recoger sus cuartos, a no tener peleas entre los amigos” (DP 13:62 EP).

F. Recuperación de la motivación por aprender. Uno de los grandes progresos y conquistas por parte del alumnado es que, así como al principio no le ven sentido a

nada, están desmotivados y sus objetivos o metas son escasos, tras su paso por el centro, llegan a descubrir metas e ilusiones. “Ven las cosas ya de otra manera cuando llevan aquí un tiempo –nos dice uno de los profesores–, y ven que saben hacer problemas, ven que saben hacer piezas, que han ido progresando; algunos reconocen: ‘yo antes no era capaz de saber hacer un problema de estos, yo antes no era capaz de saber hacer una pieza’ (DP 14:16 EP). “Haber adquirido ciertas habilidades a la hora de ponerse a estudiar –afirma otro de los profesores–, les facilita el bajar la barrera frente al estudio. En cierta manera, que no se sientan incapaces, torpes...” (DP 17:63 EP); “cuando empiezan a tener éxito, claro que se interesan en todos los niveles, tanto teórico como práctico; se pasa de un desinterés absoluto a que se les despierten ciertas inquietudes” (DP 17:87 EP).

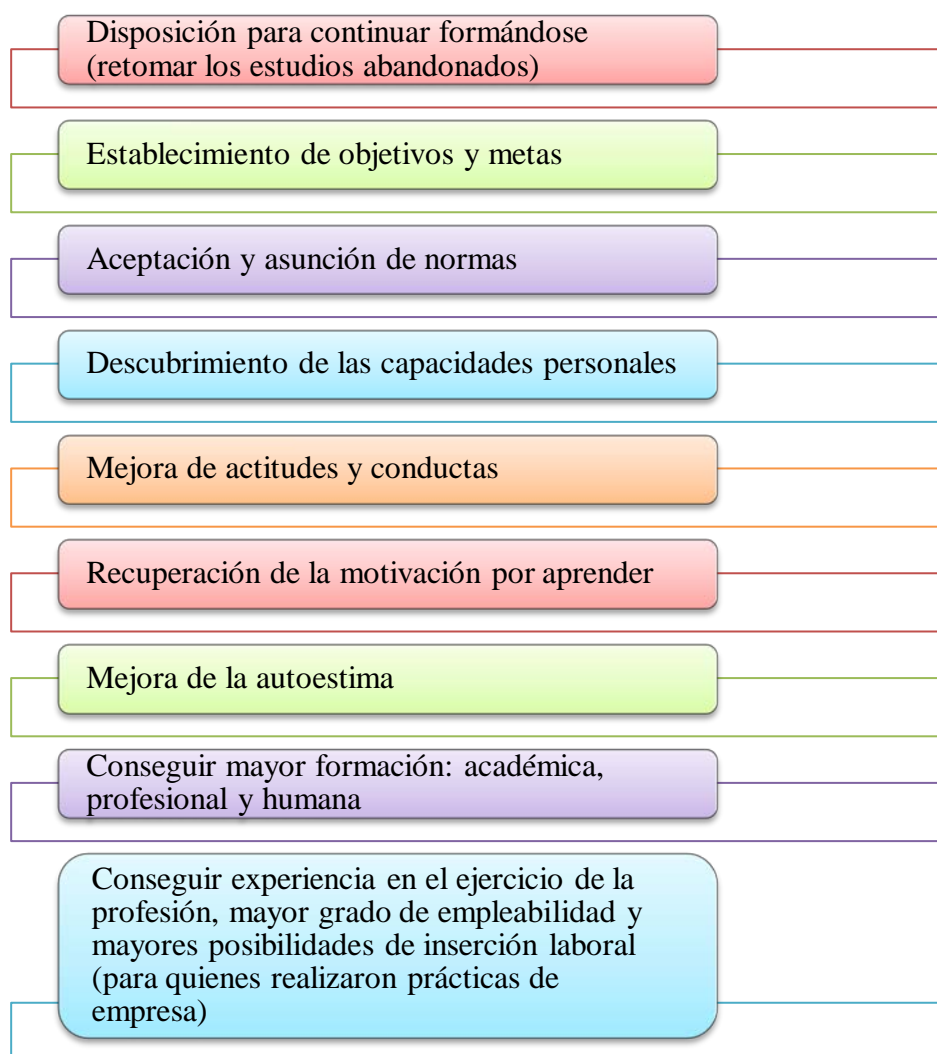
G. Mejora de la autoestima. Esto supone que adopten una actitud más positiva, lo cual juega un papel primordial de cara a su inserción sociolaboral, puesto que tanto la inseguridad como el autoconcepto negativo que se han instalado en ellos tienen serias consecuencias sobre sus vidas, ya que al no sentirse capacitados para aprender se han negado durante mucho tiempo a implicarse en cualquier actividad formativa, puesto que les suponía un reto inalcanzable. A este respecto nos dicen los profesionales entrevistados: “Ya se utiliza otro vocabulario, ya se encuentran ellos más fuertes, con más seguridad, incluso también son conscientes que la formación da oportunidades de tener un empleo” (DP 16:40 EP). Si tuviésemos que destacar un aspecto importante superado, podemos señalar, a partir de las aportaciones del profesorado, “la seguridad que han ido cogiendo en ellos mismos, pues su autoestima era lo más bajo que traían” (DP 16:61 EP). “Conforme los vas conociendo, vas conociendo sus carencias, y vas viendo que esa chica que te decía ‘yo no sirvo’, y en el primer examen se te pone a llorar, ‘que yo no voy a aprobar’, y ahora con la soltura del trabajo que tiene en clase es una satisfacción personal increíble” (DP 16:51 EP). “Ellos mismos ya se sienten bien. Han encontrado algo que les interesa, que les gusta y que tiene sentido” (DP 13:63 EP). “Al principio era un rechazo, con el folio en blanco y sin saber por dónde empezar ni por dónde terminar. Ahora, cuando les digo que me escriban, me sorprenden, empiezan a escribir, o me preguntan, levantan la mano, ya no tienen ese rechazo” (DP 17:65 EP). “Al principio están como más temerosos, dudan de si lo que van a decir es importante o no, o si tiene valor o no lo tiene. Ahora no dudan en absoluto en dar su opinión con tranquilidad y con confianza” (DP 17:66 EP). “Ahora están más orientados. Están más

receptivos, van comprobando que las cosas no son tan difíciles como pensaban, desde, por ejemplo, el vocabulario; antes, por ejemplo, ante una palabra que no sabían lo que significaba, decían que no la sabían, ahora la buscan en el diccionario” (DP 17:86 EP). “Tienen otra cara, tienen otro espíritu, están encantados. Y esa energía, esa sensación de que ellos sirven, de que ellos sí pueden hacerlo” (DP 17:73 EP).

H. Conseguir mayor formación académica y profesional para el empleo, así como una formación humana, a través de la cual han aumentado su empleabilidad y con ello las posibilidades de optar a un puesto de trabajo, al menos como “aprendices aventajados”. A este respecto, tenemos que destacar que el alumnado formado por los centros C1, C2 y C4 pensamos que cuenta con mayores ventajas frente al del resto de los centros, puesto que tienen las prácticas de empresa, que, como expondremos más adelante, hacen que tengan mayores oportunidades de inserción laboral.

I. Conseguir experiencia en el ejercicio de la profesión, dado que la formación es eminentemente práctica, mejorando así su currículum y aumentando el grado de empleabilidad. Además, los alumnos que realizan prácticas de empresa tienen mayores posibilidades de ser contratados, debido a que el empresariado prefiere a alguien que ya conoce frente a otro candidato desconocido.

Tabla 73. Resultados del proceso formativo del alumnado



Fuente: elaboración propia.

La prueba más palpable de que la metodología de intervención planteada es apropiada son los resultados que mediante ella se obtienen, así como los aspectos que los propios alumnos llegan a valorar explícitamente y que describiremos a continuación.

5.2.2.7.6. Variable aspectos valorados por el alumnado

Lo que más valoran los alumnos de todo lo que reciben a su paso por el centro es el trato, traducido en cercanía y familiaridad. Así, nos responde una de las profesoras a la pregunta sobre qué es lo que más valoran los alumnos que “la cercanía y la familiaridad; si tú después al año o a los dos años te los encuentras en la calle, te dicen ‘hombre,

profesora, ¿qué tal?'; o sea, yo no hay ningún alumno que no deje de saludar con alegría y yo creo que... que eso es lo que valoran, el trato que se les da" (DP 8:79 EP).

"Yo creo que ellos valoran la constancia, el que estemos a su lado, el que le apoyemos, el que le valoremos y que no nos rindamos" (DP 17:61 EP).

Otro de los aspectos que valoran positivamente los jóvenes es la metodología empleada por el centro. Sobre dicha metodología, destacan el interés personal por cada uno, mostrado por parte de los profesores y educadores, así como que se les exija y eduque en la responsabilidad, reconociendo que esto les ayuda a madurar y a desenvolverse mejor en la vida.

Cabe aclarar que en la metodología de trabajo de los centros C1 y C2 destacan una serie de elementos que son altamente valorados por el alumnado, como son la cercanía por parte del profesorado y la confianza que depositan en él, lo cual hace posible que incluso aquel alumno que llega con rebeldía y sin motivación llegue a implicarse activamente y a motivarse; la formación individualizada y flexible; valorar a cada joven; la escucha y trabajar en positivo, es decir, poniendo el énfasis en los aspectos positivos de cada uno y en su capacidad de cambio y de mejora.

5.2.2.8. Conclusiones

Analizados los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas al profesorado, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Los jóvenes que abandonaron la escuela sin titulación, que ascienden al 80%, lo hacen con un nivel escolar por debajo del correspondiente a su edad y de los cursos estudiados, teniendo importantes lagunas académicas: dificultades de comprensión lectora, problemas para leer y escribir correctamente, no conocer las reglas ortográficas, no manejar las matemáticas básicas ni operar con la tabla de multiplicar, dificultades para la asociación de ideas y de conceptos, así como para la concentración.
2. Además de las carencias de tipo académico, los alumnos cuentan con otras que dificultan su proceso de formación, tales como dificultad para la escucha y para realizar cualquier clase de tarea escolar de manera autónoma sin la presencia de otra persona, así como escasas habilidades para el desenvolvimiento social,

- carencias que hacen que su nivel cultural y sus competencias estén por debajo de lo que corresponde a su edad y al nivel de los cursos estudiados durante la ESO.
3. Dichos alumnos tuvieron un absentismo frecuente durante su etapa escolar, de manera especial durante la etapa de la enseñanza secundaria.
 4. La actitud de pasividad frente a los estudios por parte de los padres y madres de los alumnos que cuentan con familia, ha ejercido una influencia negativa respecto a los estudios, provocando desinterés y falta de hábito.
 5. Estos jóvenes durante los cursos de secundaria se sintieron desvinculados totalmente de la enseñanza que se impartía en el aula, de tal modo que los días que asistían a clase no estudiaban como lo hacía el resto, sino que se dedicaban a hacer travesuras, dibujar, escuchar música o a dormir porque afirman que no se enteraban de nada.
 6. El fracaso escolar de los jóvenes que nos ocupan y las carencias que acumulan no tienen como origen ningún tipo de déficit intelectual, sino que es multicausal, debiéndose a otra clase de motivos y circunstancias adversas que han tenido que afrontar y que han podido influir de manera negativa sobre ellos, tales como: abandono familiar, problemas de diversa índole en el seno de la familia, carencias afectivas, falta de hábito de estudio y absentismo escolar frecuente, llegando a generar una serie de carencias que, al no haber sido abordadas a su debido tiempo, se acumularon hasta desembocar en desmotivación por el estudio, suspensos repetidos y el posterior abandono.
 7. El abandono y fracaso escolar tiene un efecto destructor sobre quien lo padece, minando su autoestima y conduciendo a un autoconcepto distorsionado e inseguridad personal, hasta el punto de que se consideran malos alumnos, llegando a creer que son incapaces de aprender algo nuevo.
 8. Los mayores obstáculos de estos alumnos son su baja autoestima y su escasa motivación por el aprendizaje.
 9. La motivación de los jóvenes con dificultades de aprendizaje depende de lo que aprendan, es decir, de que ellos descubran por sí mismos que el aprendizaje es posible a partir de la adquisición de nuevos conocimientos.
 10. Estos alumnos pueden progresar y superar sus carencias y dificultades siempre que el docente les transmita que pueden superarlas, valorando positivamente lo que hacen y haciendo que se sientan los protagonistas de su vida.

11. La confianza que el docente deposita en el alumno ejerce una influencia positiva y dinamizadora, hasta el punto de generar cambios significativos en aquellos jóvenes a los que un proceso escolar dificultoso y el posterior fracaso en los estudios les ha minado la autoestima.
12. Las expectativas positivas del docente tienen un gran poder sobre la motivación, haciendo que el alumno desee dar lo mejor de sí mismo.
13. Este tipo de alumnado puede superar sus déficits formativos y motivarse de nuevo por el estudio si para formarlo se emplea una metodología específica y adaptada, que contemple el nivel de necesidades particulares de cada uno, así como sus potencialidades y posibilidades, ofreciéndole un itinerario formativo específico, adaptado y flexible, en el sentido de que se adapte a la situación concreta y ritmo de cada uno, dotada de una serie de estrategias tales como:
 - Formación eminentemente práctica, aplicable a la vida cotidiana.
 - Grupos reducidos.
 - Establecimiento de itinerarios personalizados.
 - Aprender haciendo.
 - Aprender los contenidos teóricos mediante la práctica y no al revés.
 - Prácticas de empresa.
 - Enfocar la formación a partir del diagnóstico y conocimiento que se tiene de cada persona.
 - Desarrollo de habilidades para la vida real.
 - Desarrollo de actitudes y competencias para el desenvolvimiento social.
 - Enfoque integral de las acciones.
 - Formar y educar para la vida.
 - Interés y afecto por cada uno.
 - Educar desde lo positivo y no desde la sanción.
 - Creación de un clima familiar y de confianza.
 - Acompañamiento personalizado.
14. El alumno recupera la motivación por el estudio y se implica en él si el docente demuestra interés por su persona y que cree en sus posibilidades de cambio.
15. Para que el alumno crea de nuevo en sus capacidades y se deje ayudar es preciso que se le diga explícitamente que vale y que es capaz.

16. Un método eficaz para formar y educar es el afecto y la cercanía hacia los alumnos.
17. Entre los resultados obtenidos, destacan como los más significativos los siguientes: recuperación por parte del alumnado de la motivación por la formación, deseo por parte de los más jóvenes de retomar los estudios reglados, establecimiento de metas y objetivos, descubrimiento por parte de los alumnos de las propias capacidades, mejora de actitudes y conductas, mejora de la autoestima, haber ampliado su formación académica, laboral y humana a través de la cual han aumentado sus posibilidades de encontrar empleo, y, en algunos casos, haber sido contratados, gracias al grado de formación alcanzado y a las prácticas de empresa.
18. Las prácticas de empresa traen consigo mayores posibilidades de inserción laboral del alumnado, puesto que en la actualidad, y a pesar de la crisis del mercado laboral, el mínimo de alumnos contratados tras finalizar las prácticas en algunas empresas fue de un 33%, llegando incluso en otras a contratar hasta al 100% de dichos alumnos.
19. Los aspectos a los que más importancia concede el alumnado de cuanto recibe en estos centros, además de la formación y de la metodología de trabajo que en ellos se emplea, son el buen trato recibido, así como la paciencia del profesorado, el apoyo recibido de su parte y el empeño y constancia que este demuestra por ayudarles.

5.2.3. Análisis de las entrevistas realizadas a los insertores laborales de los centros

5.2.3.1. Objetivos

Los objetivos que se pretendían alcanzar a través del trabajo llevado a cabo con los insertores laborales, encargados tanto del seguimiento del alumnado durante su período de prácticas en la empresa, como de su posterior inserción sociolaboral, son los siguientes:

1. Conocer la metodología de intervención utilizada por los centros durante el período de prácticas de empresa del alumnado, mediante la cual este pueda realizarlas de manera exitosa, a pesar de sus carencias y las dificultades con las que se pueda encontrar.

2. Conocer los criterios de selección por parte de las empresas colaboradoras a la hora de contratar a los alumnos que realizaron en ellas las prácticas.
3. Evaluar los resultados de dichas prácticas de empresa a partir del grado de inserción o contratación del alumnado.

Dichos objetivos están orientados a la verificación de las siguientes hipótesis:

5.2.3.2. Hipótesis

1. Existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social si se emplean para su formación laboral estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, que, además, incluyan itinerarios personalizados, el acompañamiento y aumento de la empleabilidad.

Al hablar de estrategias específicas y adaptadas, nos referimos a aquellos métodos de intervención basados en la participación e implicación activa de los usuarios en sus procesos de mejora, a itinerarios personalizados de inserción capaces de generar cambios significativos e integrales en las personas, de dinamizar sus potencialidades y recursos y capacitarlos para superar sus déficits y dificultades.

2. Es posible mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de estos jóvenes en riesgo o situación de exclusión social incluye dentro del proceso formativo las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor.

5.2.3.3. Muestra

La muestra analizada en este apartado está compuesta por tres insertores laborales de los centros C1, C2 y C4, puesto que los centros C3 y C5 no contemplan dentro de su proyecto de intervención las prácticas de empresa. En los centros C1 y C2 se entrevistó a sus correspondientes insertoras y en el centro C4 al insertor, todos ellos con larga experiencia en el ámbito de la inserción de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, provenientes en su gran mayoría de abandono escolar prematuro y fracaso escolar. Son estos insertores los encargados de la localización de empresas colaboradoras con las prácticas del alumnado, así como del acompañamiento de este durante su etapa de prácticas y de su posterior contratación y acompañamiento poscontrato. En el caso de que el alumno no haya sido contratado en la empresa en la

que realizó las prácticas, serán ellos los encargados de acompañarle por un tiempo indeterminado hasta su inserción laboral.

5.2.3.4. Instrumentos utilizados

Se utilizó una entrevista en profundidad, semiestructurada, cuyo guión contenía una serie de cuestiones concretas a abordar, mediante las cuales poder analizar en profundidad las variables de estudio planificadas, dejando libertad a los entrevistados para hacer cualquier tipo de aportación que considerasen conveniente, pero intentando por nuestra parte mantener el hilo conductor que nos dirigiese hacia el tema objeto de estudio de nuestra investigación y a la verificación de las hipótesis planteadas, respetando en toda ocasión la decisión por parte de cada entrevistado de profundizar en mayor o menor grado en los aspectos que considerase convenientes.

La duración de dichas entrevistas osciló entre 60 y 90 minutos, siendo analizadas mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2.

5.2.3.5. Variables estudiadas

Las variables de estudio establecidas para los insertores laborales están bien acotadas, centradas en los objetivos planteados para este perfil profesional, así como en las hipótesis de las que se parte. Como se ha dicho anteriormente, los insertores laborales entrevistados son expertos en la inserción laboral de jóvenes con un perfil similar al de estos que nos ocupan. Su larga trayectoria en este ámbito de intervención les hace conocedores en profundidad del entorno empresarial, por lo que hemos querido abordar una variable a través de la cual obtener también algunos datos respecto del proceder de las empresas en cuanto a la contratación de los jóvenes que realicen prácticas dentro de ellas. La siguiente tabla recoge el perfil profesional de los entrevistados. En este caso de los insertores laborales, así como las variables de estudio y los códigos que aparecen en cada variable del análisis cualitativo de las entrevistas, señalando el documento primario (DP) donde se encuentra cada entrevista (EP).

Tabla 74. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Insertores laborales de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Insertores laborales de los centros C1, C2 y C4	Metodología de trabajo por parte del centro durante las prácticas de empresa del alumnado	EICV1	DP 13:70 EP
	Criterios de las empresas para contratar a los alumnos que realizaron las prácticas	EICV2	DP 6:38 EP
	Resultados de las prácticas de empresa (contratación de los alumnos en prácticas)	EICV3	DP 6:58 EP DP 7:54 EP DP 13:72 EP DP 7:65 EP DP 7:66 EP DP 6:37 EP DP 13:75 EP DP 13:76 EP DP 6:28 EP DP 6:29 EP
Sumatorio: 3			Sumatorio: 12

Fuente: elaboración propia.

5.2.3.6. Recogida de datos

Cada profesional fue entrevistado en su correspondiente centro, en el día y hora acordados previamente.

La entrevista realizada fue grabada con el correspondiente permiso del entrevistado, siendo transcrita literalmente con posterioridad, introduciéndola a continuación en la unidad hermenéutica del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2 para su posterior análisis.

5.2.3.7. Resultados

5.2.3.7.1. Variable metodología de trabajo por parte del centro durante las prácticas de empresa del alumnado

Los centros que incluyen dentro de su metodología de intervención las prácticas de empresa cuentan con la figura profesional de un insertor laboral o gestor de empleo, que es quien se ocupa de localizar y seleccionar la empresa acorde al perfil de cada alumno y de implicar al empresariado para que colabore con el centro, aceptando a alumnos en prácticas. Dicho profesional será también quien lleve a cabo un acompañamiento asiduo con cada alumno, tanto a través de las correspondientes tutorías en el centro como de la supervisión in situ dentro de cada empresa. Este insertor será quien trabaje igualmente por sensibilizar y comprometer a la empresa para que contrate al alumno posteriormente, y quien le hará un seguimiento, tras ser contratado, durante unos meses, con el fin de acompañarlo y ayudarlo en su proceso de adaptación al puesto de trabajo.

De cara a la inserción laboral juega un papel fundamental esta figura del insertor, siendo altamente valorado por la empresa, puesto que el hecho de que en una institución exista una persona experta en esta clase de cuestiones y dedicada exclusivamente al acompañamiento de los alumnos y la gestión de la inserción laboral, le ofrece confianza y garantías a la hora de aceptar a alumnos en prácticas.

Previamente a las prácticas de empresa, el centro hace un trabajo con cada una, donde presenta el programa y plantea las condiciones a cumplir por ambas partes. Entre las demandas que se hacen a la empresa están las siguientes: formar a nivel práctico al alumno, respetar días y horarios acordados, informar al centro de su evolución o de cualquier tipo de incidencia, y contar con el acompañamiento de un profesional dentro

de la empresa que ejerza de tutor, y que estará cercano al alumno y en contacto con el centro.

En cuanto a la selección de la empresa, es el centro de formación quien la hace, a través del insertor laboral, de acuerdo a sus características, así como al perfil del alumno, de sus posibilidades y necesidades formativas.

La duración de dicho período práctico varía en función del tipo de proyecto, oscilando entre dos meses como mínimo y pudiendo llegar a varios meses más.

Los centros C1 y C2 cuentan con quinientas empresas colaboradoras y el centro C4 con unas doscientas, si bien desde el comienzo de la crisis del mercado laboral han descendido, debido al cierre de algunas de ellas.

Dichas empresas son de diferente tipo y dimensión, sobre todo se trata de pequeñas y medianas empresas. Todas ellas se pretende que sean de reconocido prestigio y solvencia, de tal modo que puedan colaborar en la inserción laboral del alumnado.

Los alumnos, previamente a la etapa de prácticas, realizan un proceso tanto de aprendizaje profesional como de adquisición de habilidades sociales y de asunción de normas y responsabilidades. “Son chicos que saben llegar a su hora, que saben cumplir, que rinden, que como están en un proceso de aprendizaje, todo lo nuevo que les vayan enseñando, ellos continúan aprendiéndolo” (DP 13:70 EP).

Cada alumno acude a las prácticas cuatro o cinco días por semana en el horario de formación, que también puede flexibilizarse de acuerdo al horario de la empresa. El alumnado, además de acudir a sus prácticas, acude también al centro, al menos un día por semana, donde se trabaja de manera especial sobre aquellas habilidades y competencias transversales que en la actualidad demandan las empresas a sus trabajadores, tales como responsabilidad, capacidad de adaptación, flexibilidad ante las necesidades de la empresa y capacidad de iniciativa; actitudes que se vienen trabajando desde el inicio a diario, y que ellos deberán desarrollar para poder acceder a un puesto de trabajo.

Las prácticas de empresa son supervisadas mediante tutorías llevadas a cabo por el insertor laboral, que es quien realiza la supervisión y evaluación semanal, analizando aprendizajes, progresos, dificultades, etc. Se trata de un trabajo individual y grupal con

otros alumnos en prácticas, donde se orienta y ayuda para que cada uno pueda desarrollar aquellas habilidades y estrategias que necesita para desenvolverse en el puesto de trabajo y en la relación con la empresa, de tal manera que pueda realizar sus prácticas de manera exitosa, haciendo también hincapié en las pautas de conducta para el desenvolvimiento social como prioridad de cara a la inserción en el mercado de trabajo. Este aprendizaje-reflexión supone un binomio formativo que aporta al alumno importantes elementos, no solo de cara a su posterior inserción laboral, sino también para su desarrollo como persona.

En los centros C1 y C2 existen diferentes tipos de prácticas, unas son remuneradas y otras no. A las remuneradas solo pueden acceder un número determinado de alumnos, cobrando una beca de asistencia cuya cuantía mensual asciende a 300 €. Es decir, la mayoría de alumnos no reciben ninguna clase de remuneración por asistir a las prácticas ni tampoco ninguna empresa.

En el centro C4 no existe ningún tipo de prácticas remuneradas.

Antes de dicho período de prácticas, las empresas firman un convenio de colaboración con el centro, donde quedan recogidas las diferentes cláusulas a cumplir por ambas partes, o sea, centro y empresa, exceptuando las prácticas remuneradas, donde también acompaña a dicho convenio la firma de la directora del Servicio Andaluz de Empleo, puesto que es la entidad financiadora.

Para poder asistir a las prácticas de empresa existen unos criterios basados en el nivel de formación, motivación, deseos de aprender y otras actitudes y conductas relacionadas con el comportamiento frente a los demás. Quienes reúnen este tipo de requisitos accederán a ellas.

Los centros C1, C2 y C4, una vez que el alumnado ha finalizado sus prácticas de empresa, y si no ha sido contratado, lo acompañarán en su búsqueda de empleo, lo orientarán, motivarán y apoyarán, puesto que suelen desmotivarse pensando que, debido a la escasez de puestos de trabajo en la actualidad y dado su bajo nivel de formación, les resultará muy difícil encontrar un empleo, lo que significa que el centro tiene que hacer una fuerte labor de motivación y acompañamiento para que se impliquen activa y asiduamente, sin caer en el desánimo.

El centro C5 se diferencia del resto de centros, puesto que los alumnos no realizan prácticas de empresa ni el centro mantiene convenios de colaboración con empresas de cara a la inserción laboral, de modo que serán los propios alumnos quienes, a nivel individual, tendrán que iniciar su búsqueda de empleo, una vez finalizada su formación. En cuanto al centro C3, dado que imparte fundamentalmente una formación orientada al desarrollo de habilidades sociales para el empleo y localización de recursos, tampoco incluye ningún tipo de prácticas dentro de sus métodos de trabajo, sino que orienta al alumno para que sea él quien, con los recursos obtenidos, se proporcione su oportunidad laboral.

En definitiva, podemos decir que las prácticas de empresa suponen una estrategia metodológica fundamental dentro del programa de formación, lo que las convierte en un tipo de intervención integral, con un enfoque globalizador que concibe al sujeto que aprende como un ser global, en relación con los otros, capaz, activo, participativo, protagonista, responsable de sus actos y actor principal de su vida.

5.2.3.7.2. Variable criterios de selección de las empresas para contratar a los alumnos que realizaron las prácticas

Los criterios tenidos en cuenta en las empresas respecto a la selección de personal están estrechamente vinculados no solamente a las competencias técnicas sino de manera muy especial a las actitudes personales. Entre ellas, las más valoradas y demandadas por el empresariado, de cara a la contratación de alumnos, son que sea responsable en el trabajo, que tenga capacidad de adaptación frente a las necesidades de la empresa, que sea flexible y tenga capacidad de iniciativa. Esta es una de las razones por las que el centro de formación C1 tiene como objetivo no solo prepararlos a nivel técnico, sino también trabajar para que el alumnado desarrolle un conjunto de valores y actitudes personales que aumenten su empleabilidad, que son demandados tanto por la empresa como por la sociedad, y entre los que destacan la responsabilidad y la capacidad de iniciativa. Es a esta clase de aspectos a los que nos referimos cuando hablamos de preparación para la vida, puesto que mediante estas competencias adquiridas el joven tendrá mayores oportunidades de inserción en el mercado laboral y de participar en la vida social.

Las empresas exigen ahora mayor formación que en los años previos a la crisis del mercado laboral. En la actualidad para ocupar un puesto de trabajo de baja cualificación

se exige además una formación adicional, según afirman los insertores laborales, o sea, una formación más global y complementaria, adquirida paralelamente a los conocimientos necesarios para ejercer la profesión, demandando, por ejemplo, idiomas y otros conocimientos adicionales que supongan una puesta al día permanente, lo cual exige motivación y flexibilidad para adaptarse continuamente a las necesidades y exigencias del puesto. Es decir, la empresa actual, según nos dicen los insertores que están en contacto permanente con el empresariado, lo que demanda de sus empleados es: “que se sepan adaptar a todos los procesos de trabajo para los que están capacitados, que se puedan adaptar y que sean muy flexibles” (DP 6:38 EP). Esto puede suponer una dificultad para el tipo de alumnos que nos ocupa, dado que su nivel educativo es bajo, la gran mayoría no cuentan con el graduado en ESO, dado su abandono escolar prematuro con carencias importantes, como ya se dijo, teniendo además dificultades para el aprendizaje teórico, lo que significa que les resultará difícil poder competir con otros demandantes de empleo mejor preparados. Esta brecha puede ser superada mediante la puesta en marcha de otras estrategias a través de las cuales se les dote de otras competencias que supongan algún tipo de fortaleza y ventaja competitiva sobre el resto de demandantes de empleo, como pueden ser, por ejemplo, darse a conocer a la empresa mediante las prácticas, puesto que de esta manera se le ofrece al empresario la oportunidad de formar y conocer previamente a un potencial trabajador sin coste alguno, lo cual le resulta más rentable y le garantizará mayores posibilidades de éxito en el caso de que posteriormente lo contrate. Desde esta perspectiva se puede decir que queda confirmada la hipótesis número uno, donde se dice que: existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral si se emplean estrategias metodológicas específicas y adaptadas a las características y necesidades del alumnado.

Por otro lado, desde el comienzo de la crisis del mercado laboral también se han modificado las exigencias de las empresas, que demandan mayor nivel de formación, el cual permitirá a su vez una mayor polivalencia del trabajador y que así pueda asumir tareas diversas, ya que con la reducción de personal ha disminuido igualmente la especialización, por lo que se necesita que el personal que ha quedado en la empresa reúna las suficientes competencias para abordar funciones y tareas de diversa índole, que antes eran realizadas por otros empleados. Esto significa que también los centros deben ofrecer una formación más extensa y diversificada, complementando la formación específica para realizar un oficio determinado con otra adicional que suponga

mayor versatilidad del trabajador y, sobre todo, que les ayude a desarrollar actitudes positivas hacia la formación continua y el reciclaje laboral. Sin embargo, los insertores coinciden con los empresarios entrevistados en que lo mejor valorado por la empresa a la hora de contratar, al menos para perfiles profesionales que no necesiten una alta cualificación o cuya formación pueda ser complementada incluso dentro de la propia empresa, son las cualidades humanas, más apreciadas que la cualificación profesional, puesto que son de vital importancia a la hora de desenvolverse laboralmente y más difíciles de adquirir dentro de la empresa. Según los insertores laborales entrevistados, todos ellos con larga experiencia, algunos con más de 20 años, en el ámbito de la inserción sociolaboral y en contacto diario con el empresariado, este demanda no solo a personal preparado técnicamente, sino sobre todo a personal que cuente con ciertas actitudes, como, por ejemplo, ganas de trabajar, de aprender, responsabilidad, puntualidad, disponibilidad, capacidad para adaptarse al puesto de trabajo y a la empresa y, sobre todo, un comportamiento adecuado, afirmaciones que son corroboradas por los empresarios entrevistados, como se podrá comprobar más adelante en el apartado *Análisis de las entrevistas realizadas a empresarios E1, E2, E3 y E4*.

5.2.3.7.3. Variable resultados de las prácticas de empresa

Cuando hablamos de resultados, nos referimos a aquellas ventajas que el alumnado que las realiza adquiere, frente a quienes no tienen la oportunidad de hacerlas, como es el caso de los alumnos de los centros C3 y C5, puesto que estas suponen la posibilidad de contactar con la empresa y el entorno real de un puesto de trabajo, y conllevan la obtención de una serie de beneficios importantes para los alumnos de cara a la inserción sociolaboral, según las aportaciones de los insertores laborales o expertos en inserción de los centros C1, C2 y C4, que se destacan a continuación:

A. Mayores posibilidades de contratación del alumno una vez finalizada la formación. Según afirmaciones de los insertores laborales, esto se debe a que existen empresas que prefieren contratar a una persona que ha estado ya de prácticas, puesto que ya la conocen y saben de su rentabilidad y comportamiento, en lugar de contratar a alguien desconocido. “Hay muchas empresas que cogen las prácticas para después contratar a alguien. Porque prefieren contratar a una persona que ha estado allí en práctica, que ya la conocen y saben cómo funciona, que contratar a alguien que viene de nuevo de la calle” (DP 6:28 EP). “Según nuestra experiencia, a nosotros siempre nos han

contratado. De hecho yo llevo ahora mismo en funcionamiento veinticinco prácticas me parece que son, y me han contratado dos y estoy a la espera que me contraten más. Que ya me han dicho que para después de verano me van a contratar a más gente. Hay empresas que son muy fieles a nosotros” (DP 6:29 EP).

Este punto viene a corroborar una de las hipótesis de nuestra investigación, en la que se dice que “existe mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de los jóvenes incluye las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador e insertor”.

B. Inclusión del alumno en una red de empresas. Así, en el caso de no ser contratado en la empresa donde realizó sus prácticas, el alumno ya está dentro de una red empresarial conectada entre sí y podrá entrar en contacto con las distintas empresas mediante la recomendación de su empresa a las demás. “Yo les digo –nos cuenta una de las insertoras– que la práctica es un puente. Un puente que tienen que atravesar y ya una vez entra en la práctica, lo mismo esa empresa no pueden contratar, no tienen puesto de trabajo vacante, pero esa empresa tiene contacto con otras empresas. Eso ya es una red de contacto que se forma, entonces las prácticas para ellos es un puente, una forma para entrar en el mercado laboral” (DP 6:58 EP).

C. Conocer de cerca y desde el interior la realidad del mundo laboral, lo que le permitirá poder ubicarse en él con realismo, pudiendo medirse a sí mismo y conocer tanto sus posibilidades como sus dificultades y a partir de ahí plantearse nuevos retos. Otro aspecto fundamental es el aprendizaje y el trabajo en equipo, imprescindible de cara a la inserción laboral, ya que para ello necesitará saber mantener unas relaciones interpersonales adecuadas con el resto de compañeros, así como aceptar normas y criterios de funcionamiento establecidos, a la vez que deberá entrenarse en el respeto y aceptación de la autoridad del personal encargado. “En esos dos meses –nos dice la insertora laboral del centro C2– aprenden sobre todo lo que es una empresa, lo que es el trabajo y lo que conlleva” (DP 7:54 EP). Es decir, entre las diferentes ventajas que dichas prácticas aportan a los alumnos se encuentra la posibilidad de trabajar una serie de hábitos y actitudes fundamentales para poder acceder a un puesto de trabajo y conservarlo, como, por ejemplo, el sentido de la responsabilidad. “Un alumno nuestro –nos dicen– tiene que ser responsable con el trabajo que realiza, tiene que cumplir con un horario determinado, tiene que tener una autonomía, iniciativa, o sea, tiene que tener

una profesionalidad” (DP 13:72 EP). En definitiva, esta experiencia fuera de un ambiente más protegido e irreal como es el del aula permite al alumno descubrir y aclimatarse a las exigencias de un puesto de trabajo.

D. Conocer en profundidad los mecanismos de un puesto de trabajo, puesto que cuentan con la experiencia real y práctica de lo que supone trabajar dentro de una empresa, lo cual lleva consigo también una importante formación que le será de utilidad a la hora de tener que adaptarse y desenvolverse como trabajador. Según el centro C1, la experiencia les ha demostrado que los alumnos que realizan prácticas, además de tener mayores oportunidades de ser contratados, están mejor preparados para adaptarse y desenvolverse en el puesto de trabajo. Es decir, el alumno que ha realizado prácticas en una empresa cuenta con un valor añadido en su formación, pues conoce la empresa, sus criterios de actuación, su organización interna y sus mecanismos, por lo que cuenta ya con un recorrido que no le tienen que enseñar después de ser contratado, como harían con cualquier otro trabajador. “Es más rentable” (DP 7:65 EP), afirman los insertores expertos en la materia, “siempre que tenga capacidad de aprendizaje, de superación y motivación” (DP 7:66 EP).

E. Mayor desarrollo personal del alumno, pues, según las aportaciones del centro C1, dichas prácticas hacen que este no solo adquiera un conjunto de conocimientos prácticos y destrezas para su oficio, sino que también se inicie en un proceso de reflexión personal y de autoevaluación a través de las tutorías que se llevan a cabo durante dicho período. Además, de manera especial, las prácticas de empresa hacen que el alumno se entrene en una serie de aspectos que ayudarán a su madurez como persona, puesto que durante dicha etapa tendrá que poner en juego actitudes tales como el respeto a las normas, la empatía y el respeto hacia los compañeros de trabajo, trabajar en coordinación y en equipo, el autocontrol, etc., aspectos que no resultarán fáciles, pues, como queda patente por las aportaciones de educadores y de los propios alumnos entrevistados, son aspectos que en general no suelen tener suficientemente desarrollados cuando llegan al centro, ya que los alumnos, además de su bajo nivel académico, suelen tener también carencias humanas, en el sentido de escasas habilidades sociales, falta de autocontrol y, en algunos casos, cierto grado de agresividad, así como dificultad para asumir y respetar normas, baja autoestima, inseguridad personal, escasas metas, etc. En este sentido, el hecho de estar inmerso en la dinámica de una empresa como alumno en prácticas supone todo un reto y un desafío que, si bien requiere por su parte de un considerable esfuerzo de adaptación, también conlleva un importante entrenamiento

para la adquisición y desarrollo de actitudes y destrezas que le ayudarán a madurar como persona y, por ende, a poder enfrentarse al mercado laboral con mayores posibilidades de éxito. La posibilidad de contactar con el mercado laboral hace que el alumno descubra nuevas perspectivas y nuevos horizontes, lo cual le motiva y anima para continuar esforzándose, repercutiendo todo ello de manera positiva en su autoestima.

F. La adquisición de experiencia laboral, que, sin duda, hace que quienes hayan tenido la oportunidad de adquirirla mediante las prácticas tengan mayores posibilidades de inserción que aquellos que no llegan a tener dicha oportunidad. Las prácticas de empresa significan para el alumno un salto cualitativo importante en su formación, puesto que pasa a poner en juego una serie de conocimientos y conductas en los que se les ha formado y entrenado, pasando de la “protección” que supone el centro a un ámbito laboral real, lo que supone todo un reto y un desafío que le ayudará a poner en juego sus capacidades, dando a la vez a la empresa la oportunidad de conocerlo, a la par que de formarlo a nivel práctico según los criterios establecidos, pues en caso de necesitarlo como empleado posteriormente ha tenido ya la oportunidad de formarlo previamente a ser contratado. “Desde mi experiencia, muchas veces las empresas que trabajan con nosotros prefieren a un chico que esté en prácticas, aunque tenga menos conocimientos, porque lo pueden formar ellos y lo pueden adaptar a su forma de ser” (DP 6:37 EP). Es mediante las prácticas la mejor manera que el alumno tiene tanto de demostrar sus conocimientos, competencias y valía ante la empresa –pues, de no ser así, no le sería posible– como de adaptarse al entorno laboral. “El chico ve el trabajo en sí –nos dice el insertor laboral del centro C4–, lo que aquí es una simulación del trabajo, allí el chico ve la realidad laboral” (DP 13:75 EP). “Los chicos que no van a prácticas a empresas, ¿cómo demuestran que ellos saben?” (DP 13:76 EP).

5.2.3.8. Conclusiones

Tras analizar los datos obtenidos, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. El criterio fundamental para que un alumno inicie su etapa de prácticas de empresa es que cuente con el nivel de formación necesario para ello establecido por el centro, así como otros aspectos, tales como motivación, deseos de aprender y un comportamiento adecuado según las normas sociales establecidas.

2. Al alumnado lo forma, acompaña y supervisa durante su etapa de prácticas el insertor laboral, experto en la materia, ayudando a cada uno a desarrollar habilidades y estrategias necesarias para el desenvolvimiento en el puesto de trabajo.
3. La figura del insertor laboral juega un papel muy importante en lo que se refiere a las prácticas de empresa del alumno y a su posterior inserción laboral, puesto que su trabajo es altamente valorado por las propias empresas, lo cual facilita la colaboración de estas con los centros y la posible contratación del alumno una vez finalizadas las prácticas.
4. Según los insertores laborales entrevistados, los centros no solo tienen como objetivo preparar al alumnado para ejercer un determinado oficio, sino también para que adquiera una serie de actitudes y valores que aumenten su empleabilidad y, por tanto, tengan mayores posibilidades de inserción social y laboral.
5. Si el alumno no es contratado tras su período de prácticas en la misma empresa, el centro lo acompaña y ayuda, por un tiempo que puede ser hasta indefinido, a encontrar un puesto de trabajo.
6. Los criterios de selección de personal de las empresas colaboradoras con los centros no solo se refieren a competencias técnicas profesionales, sino a las actitudes personales, poniendo especial énfasis en la capacidad de iniciativa, flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades de la empresa y responsabilidad en el trabajo.
7. En la actualidad, las empresas exigen un mayor grado de formación a la hora de contratar que en los años anteriores a la crisis del mercado laboral en la que nos encontramos, exigiendo otros conocimientos adicionales complementarios que conviertan al joven en cuestión en un trabajador más versátil y polivalente, que pueda realizar no solo las tareas específicas de su puesto, sino además otras que pudiesen surgir en un momento determinado debido a la evolución del mercado o a la escasez de personal.
8. Si bien es cierto que al alumnado que nos ocupa le resulta difícil competir con otros demandantes de empleo, dada su escasa formación y las carencias con las que cuenta, esta brecha o desventaja curricular puede ser superada mediante la puesta en marcha de estrategias que constituyan algún tipo de fortaleza o ventaja sobre el resto, entre las que juegan un papel fundamental las prácticas de

empresa, puesto que el empresariado afirma que a la hora de contratar prefiere a alguien que conozca porque haya realizado prácticas en su empresa, aunque cuente con menos formación, que a otro candidato al que no conoce.

9. Las prácticas de empresa proporcionan mayores posibilidades de inserción en el mercado de trabajo.
10. Las prácticas de empresa suponen una estrategia metodológica clave dentro del programa de formación, convirtiéndolo en un programa integral, puesto que, además de la formación que se imparte, también da respuesta a las necesidades de empleo de los beneficiarios.

5.2.4. Análisis de las entrevistas realizadas a exalumnos de los centros

5.2.4.1. Objetivos

1. Contrastar la información aportada por el profesorado respecto a la incidencia que la metodología de trabajo utilizada tiene en el alumnado, desde el punto de vista de los destinatarios de la acción formativa.
2. Conocer cuáles son los elementos o aspectos de dicha metodología mejor valorados por el alumnado.
3. Conocer de qué forma ha incidido la formación recibida en la vida real de los beneficiarios.
4. Conocer de primera mano los resultados de inserción sociolaboral obtenidos gracias a la formación recibida y a la metodología de intervención utilizada.

5.2.4.2. Hipótesis

1. Existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social si se emplean para su formación laboral estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, que, además, incluyan itinerarios personalizados, el acompañamiento y aumento de la empleabilidad.

Al hablar de estrategias específicas y adaptadas, nos referimos a aquellos métodos de intervención basados en la participación e implicación activa de los usuarios en sus procesos de mejora, a itinerarios personalizados de inserción, capaces de generar

cambios significativos e integrales en las personas, de dinamizar sus potencialidades y recursos y capacitarlos para superar sus déficits y dificultades.

2. Existe mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social incluye dentro del proceso formativo las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor.

5.2.4.3. Muestra

La muestra en este grupo de entrevistados está compuesta por tres jóvenes exalumnos (dos mujeres y un hombre), dos de ellos con veintidós años y una de las chicas con veinticinco. Todos ellos finalizaron su formación en el centro C2 entre dos y cinco años atrás. Puesto que se pretendía la mayor objetividad posible en cuanto a la verificación de resultados de la metodología empleada por los centros, pensamos que de este modo esta podía garantizarse en buena medida, ya que se trata de jóvenes que ya están fuera del centro de formación, sin ningún tipo de condicionante a la hora de exponer sus opiniones y experiencias vividas, pudiendo además hacer su propio análisis con la perspectiva que suele otorgar el paso del tiempo.

Los tres participantes pertenecen a un mismo centro, debido a que el resto de centros o bien no mostraron disponibilidad para localizar a exalumnos que pudiésemos entrevistar o no encontraron alumnos dispuestos a ser entrevistados, siendo el centro quien contactó con ellos, exponiéndoles la finalidad y objetivos de dichas entrevistas y concertando día y hora con cada uno para ser entrevistado.

Si bien los datos extraídos del análisis de las entrevistas realizadas a los diferentes profesionales de cada centro dejan constancia del tipo de estrategias que configuran la metodología de trabajo utilizada, así como de sus resultados, pensamos que otros datos objetivos y de interés para esta investigación podían aportarlos los propios destinatarios que han participado directamente de ella, por lo que se decidió entrevistar a algunos exalumnos cuyo perfil fuese representativo. En los casos que nos ocupan, se trata de jóvenes que llegaron al centro tras abandonar los estudios, con serias necesidades y dificultades académicas y humanas, así como con un fracaso escolar extremo y una experiencia negativa sobre su paso por la etapa de la enseñanza secundaria.

Tabla 75. Edad de los exalumnos entrevistados y tiempo que hace que finalizó su formación en el centro

Alumno/a	Edad	Tiempo que hace que finalizó su formación en el centro
A1	22 años	2 años
A2	22 años	4 años
A3	25 años	5 años

Fuente: elaboración propia.

5.2.4.4. Instrumentos utilizados

Se utilizó una entrevista en profundidad, semiestructurada, cuyo guión contenía una serie de cuestiones concretas a abordar, mediante las cuales poder analizar las variables de estudio planificadas, dejando libertad a los entrevistados para hacer cualquier tipo de aportación que considerasen conveniente, pero intentando por nuestra parte mantener el hilo conductor que nos dirigiese hacia el tema objeto de estudio de nuestra investigación y a la verificación de las hipótesis planteadas, respetando en toda ocasión la decisión por parte de cada entrevistado de profundizar en mayor o menor grado en los aspectos que considerase convenientes.

La duración de dichas entrevistas osciló entre 50 y 80 minutos, siendo analizadas mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2.

5.2.4.5. Variables estudiadas

Las siguientes variables de estudio establecidas para este perfil de entrevistados están orientadas a la consecución de los objetivos planificados y a la verificación de las hipótesis planteadas. Puesto que se trata de verificar la incidencia y resultados que tanto el tipo de formación como la metodología empleada tienen sobre los beneficiarios, desde el punto de vista de los mismos, se estudian un conjunto de variables relacionadas con el proceso académico que los entrevistados tuvieron a lo largo de su vida escolar, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, así como dificultades vividas en dicho proceso, incidiendo especialmente en la utilidad y resultados de la formación recibida en el centro al que llegaron con posterioridad, en este caso el centro C2. En

definitiva, se trataba de conocer cómo incidió tanto a nivel académico como personal y laboral el trabajo llevado a cabo con cada uno, y si ciertamente las estrategias metodológicas empleadas son capaces de incidir de manera positiva y de generar cambios significativos en los beneficiarios, a pesar de que estos cuenten con unas carencias formativas y personales importantes, como es el caso de los entrevistados.

La siguiente tabla recoge el perfil de los entrevistados. En este caso, de los exalumnos de los centros, así como las variables de estudio y los códigos que aparecen en cada variable del análisis cualitativo de las entrevistas, señalando el documento primario (DP) donde se encuentra cada entrevista (EP).

Tabla 76. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Exalumnos de los centros

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Exalumnos	Nivel académico con el que llegaron al centro de inserción	EECV1	DP 25:8 EP
	Proceso escolar (dificultades escolares durante la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria)	EECV2	DP 24:86 EP
			DP 24:39 EP
			DP 24:40 EP
			DP 24:43 EP
			DP 24:44 EP
			DP 24:88 EP
			DP 24:45 EP
			DP 24:78 EP
			DP 24:91 EP
			DP 24:50 EP
			DP 24:83 EP
	Dificultades personales con las que llegaron al centro	EECV3	DP 24:77 EP DP 24:31 EP
	Cambios personales realizados	EECV4	DP 24:19 EP

durante el período de formación en el centro		DP 24:20 EP DP 24:30 EP DP 24:61 EP DP 24:62 EP DP 25:38 EP DP 25:21 EP DP 24:33 EP DP 25:14 EP DP 25:15 EP
Resultados de las prácticas de empresa	EECV5	
Opinión sobre la metodología de intervención del centro: Métodos de trabajo utilizados en las clases Trato recibido por parte del profesorado	EECV6	DP 24:35 EP DP 23:32 EP DP 23:33 EP DP 24:24 EP DP 24:53 EP DP 24:54 EP DP 24:87 EP DP 24:48 EP DP 23:28 EP DP 24:76 EP DP 24:79 EP DP 24:80 EP DP 24:27 EP DP 23:73 EP DP 23:64-65 EP DP 24:33 EP DP 24:90 EP DP 24:30 EP DP 24:60 EP DP 24:34 EP

		DP 24:51 EP
		DP 24:72 EP
		DP 25:35 EP
		DP 25:20 EP
		DP 25:18 EP
		DP 23:27 EP
		DP 24:75 EP
Diferencias entre el instituto y el centro de inserción sociolaboral		DP 24:85 EP
	EECV7	DP 24:38 EP
		DP 24:82 EP
		DP 24:52 EP
		DP 23:26 EP
		DP 23:25 EP
		DP 23:59 EP
		DP 25:17 EP
		DP 25:41 EP
		DP 25:39 EP
		DP 24:80 EP
		DP 25:18 EP
		DP 25:40 EP
		DP 25:20 EP
		DP 23:72 EP
		DP 24:30 EP
Sumatorio: 7		Sumatorio: 67

Fuente: elaboración propia.

5.2.4.6. Recogida de datos

Las entrevistas fueron llevadas a cabo, como en el resto de los casos, por la doctoranda. En este caso, en el centro C2. Previamente a la entrevista se explicó a cada entrevistado el tipo de investigación que se estaba realizando y su finalidad, comunicándole los temas que se tratarían en la misma e invitándoles a actuar con total libertad a la hora de

abordarlos, dejando a su criterio la decisión de tratar los asuntos que se planteasen o no, así como de incidir en ellos con mayor o menor profundidad.

Dichas entrevistas fueron grabadas con el correspondiente permiso de los entrevistados, siendo transcritas literalmente con posterioridad, introduciéndolas a continuación en la unidad hermenéutica del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2 para su posterior análisis.

5.2.4.7. Resultados

5.2.4.7.1. Variable nivel académico con el que llegan al centro de inserción

En los tres casos analizados se trata de jóvenes que llegaron al centro de inserción sin ninguna clase de titulación, ya que abandonaron la enseñanza secundaria sin llegar a cursar todos los años. En dos de los casos abandonaron en tercer curso de la ESO, debido a que no aprueban ninguna asignatura, incluso en uno de los casos no espera a finalizar el curso, sino que abandona tras finalizar el primer trimestre sin aprobar nada. El caso restante abandona a los 14 años, en segundo curso, puesto que a pesar de haberlo repetido tampoco aprueba ninguna asignatura.

En uno de los casos la entrevistada afirma que sus dificultades comenzaron cuando, al comenzar la etapa de secundaria, surgieron en casa situaciones familiares complicadas que llegaron a afectarle de tal manera que perdió la motivación por los estudios. “No quería estudiar, ni a los profesores, no quería estar allí” (DP 25:8 EP).

El nivel, por tanto, con el que los alumnos llegan al centro C2 es bajo, no solo por no contar con la titulación básica, sino por las carencias y lagunas que traen consigo.

5.2.4.7.2. Variable proceso escolar (dificultades escolares durante la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria)

Todos los entrevistados afirman que tuvieron un proceso escolar dificultoso, especialmente a partir de sexto curso de primaria, lo cual hizo que tuvieran que enfrentarse a la enseñanza secundaria con carencias que influyeron en que no pudieran avanzar de manera adecuada, a pesar de pertenecer al grupo de diversificación curricular, suponiendo una experiencia negativa. Una de las entrevistadas llega incluso a describir su proceso escolar durante su etapa de secundaria como “fue horroroso” (DP 24:86 EP). “Yo llegaba al instituto y me sentaba en la silla y allí me daban hasta las tres

de la tarde, yo no cogía un lápiz, no cogía una goma, no cogía un papel, nada. Hacía el examen, ponía mi nombre y ‘ahí lo tiene’ (DP 24:39 EP).

Para estos alumnos, al igual que para el 66% de los alumnos que también se encuestaron, su proceso escolar estuvo lleno de dificultades debido a que los estudios llegaron a convertirse en algo insoportable, que trataron de sobrellevar a base de absentismo e intentando matar el tiempo mediante travesuras, escuchando música, dibujando o durmiendo en los asientos del final del aula. “Me sentaba en lo último”, nos dice una de las entrevistadas; “es que me mandaban los profesores a lo último. ‘Tú, como no quieres hacer nada, a lo último’ (DP 24:40 EP); este último lugar lo ocupaban, según ella, al menos quince de sus compañeros de clase. “Yo te puedo hablar de mí”, prosigue, “yo me sentaba en la silla y me daban las tres de la tarde. Miraba el reloj, pensaba ‘pues yo me voy ya’, de todas maneras me ponían falta, y me iba” (DP 24:43 EP). “Me iba porque me aburría; porque como tampoco había allí una motivación... Los profesores llegaban dando voces. Yo hablo del instituto, yo los demás no sé. Yo era llegar a mi aula, pegar chillidos, y ‘tú esto, tú lo otro, porque sois esto...” (DP 24:44 EP). “Allí llegaba y me sentaba hasta las tres. Muchas veces a las doce, a la hora del recreo, me iba y ya no aparecía hasta el día siguiente o hasta que yo quisiera. Sin embargo, aquí llegaba a primera hora. Aquí me costó porque, claro, como venía de allí, pues, claro, aquí quería hacer lo mismo” (DP 24:88 EP).

Estos alumnos, una vez que abandonan definitivamente el colegio, es difícil que vuelvan a motivarse e interesarse por los estudios, especialmente si se trata de aprendizaje teórico, puesto que, además de tener importantes lagunas en su formación y de carecer de herramientas y métodos de estudio, lo cual les dificulta la comprensión y la concentración, carecen de cualquier tipo de motivación, debido a su baja autoestima y al autoconvencimiento de que son incapaces de aprender, situación que hace que para cualquier profesional que intente iniciar nuevamente con ellos el camino de la formación suponga todo un reto, de manera especial si se trata de recuperar la motivación perdida y si vienen marcados por experiencias negativas como haber abandonado las aulas antes de tiempo, sentirse fracasados o inferiores a los demás por las incidencias vividas. A este respecto, afirman: “A mí me echaron del instituto” (DP 24:45 EP). “Yo salí de allí pasota, me daba igual todo, ocho que ochenta” (DP 24:78 EP). “Y llegué aquí y me motivaron ellos” (DP 24:91 EP). “Aquí no faltaba ni un día, pero ni un día... yo estaba deseando que llegaran las tres y media para cogerme el

autobús para venirme para acá” (DP 24:50 EP). “Yo estaba deseando venir” (DP 24:83 EP).

5.2.4.7.3. Variable dificultades personales con las que llegaron al centro

Sus principales problemas cuando llegaron al nuevo centro son que no les gustaba estudiar y su desmotivación por los estudios, convencidos de sus dificultades para ello, puesto que, según ellos, se les daban mal. Sin embargo, debido a la insistencia de su madre en uno de los casos, y en los otros por otras personas o los propios servicios sociales, decidieron matricularse e iniciar una nueva etapa formativa, pese al escepticismo que tenían.

A las dificultades académicas se unieron también otro tipo de carencias personales, ya que en el caso de las chicas se vieron obligadas a enfrentar situaciones familiares complicadas, de problemas de salud y de adicciones en el núcleo familiar, teniendo que hacerse cargo de ellas a pesar de su corta edad; incluso en uno de los casos tenían carencias en casa de lo más elemental, siendo difícil poder cubrir al menos las necesidades básicas, padeciendo también carencias de tipo afectivo: “me han querido más y me han apoyado más la gente de la calle que mi padre y mi madre” (DP 24:77 EP), asegura la joven. Dichas dificultades son las que hacen, de alguna manera, que se matriculen en el centro C2 como posible salida ante la prolongada situación familiar problemática y llena de carencias en la que aseguran haberse encontrado, sobre todo una de las entrevistadas. “Yo era venir, día no, día sí, llorando, y que ‘no puedo más...’ y que ‘me voy a ir de mi casa...’” (DP 24:31 EP). Es decir, los entrevistados, especialmente dos de ellos (las chicas), llegan al centro con serias dificultades, no solo en lo que respecta a la dimensión formativa, sino también a la personal.

5.2.4.7.4. Variable cambios personales realizados durante el período de formación en el centro

Uno de los cambios que podríamos destacar en los entrevistados, además de haber aumentado su formación académica, consiguiendo el graduado escolar en ESO, y de haber adquirido los conocimientos para trabajar (uno de ellos en la rama de hostelería y otra como ayudante administrativo, mediante los estudios de secretariado), es que a pesar de que llegaron en su día al centro con un alto grado de desconfianza en sí mismos, así como con cierto recelo sobre todo lo que signifique estudiar y rebeldía, una

vez en él no solo permanecieron durante todo el tiempo que duró la formación (que osciló entre un año y medio y dos años), sino que llegaron a descubrir o reconquistar el gusto por el estudio y la motivación por continuar su preparación, de tal modo que los tres entrevistados continuaron posteriormente sus estudios, en dos de los casos cursando un módulo de grado medio en Administración, siguiendo con varios cursos más; y en otro de los casos, estudiando un módulo de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) en la rama de hostelería.

Si se tiene en cuenta que para estos jóvenes el hecho de retomar la formación, aunque lo hagan en un centro con un tipo de metodología más adaptada a sus circunstancias, suele suponer todo un desafío, puesto que su experiencia negativa anterior con los estudios y su baja autoestima les hacen sentirse inseguros, es preciso reconocer que el hecho de que perseveren en ella y que incluso lleguen a querer continuar su formación reglada posteriormente, supone toda una conquista y uno de los mejores progresos que se pueden destacar, más aún si se tienen en cuenta otra clase de carencias con las que los alumnos suelen desembocar en estos centros. “Pues yo me acuerdo”, nos dice la entrevistada, “que llegué aquí y yo, claro, en este colegio... entrar y ver a la gente muy educada... pues es que yo no estaba acostumbrada y yo decía ‘yo no estoy bien preparada, me da mucho miedo. Yo llegué aquí verde, verde... hecha, vamos... horroroso... eso te lo pueden decir ellos, los profesores y en un año...” (DP 24:19 EP); “yo no hablaba apenas, yo era una niña muy callada... pero después nos poníamos en círculo para conocernos y a mí me hablaba la profesora y yo le hablaba malamente” (DP 24:20 EP).

Ante casos semejantes podemos preguntarnos, ¿cuáles son las estrategias metodológicas que a nivel educativo pueden provocar cambios significativos y estructurales en la persona?

A partir de las aportaciones de los entrevistados, uno de los elementos que componen la metodología de intervención y que más influencia ejerce sobre el alumnado, haciendo posible que en un momento determinado el joven comience a interesarse por la propuesta formativa que se le ofrece y que se implique activamente en ella, es la confianza que el profesorado deposite en él, de tal manera que esta confianza sincera es capaz de cambiar la actitud inicial de rebeldía o pasividad con la que estos jóvenes suelen llegar al centro por una actitud de colaboración, así como de despertar la

motivación y la implicación por cuanto se le propone; confianza mediante la que se transmite que se cree en las capacidades y posibilidades de cambio y de mejora de la persona, en definitiva, que se cree en él o ella, creando expectativas sobre sus potencialidades y su rendimiento. Las expectativas positivas que el profesorado tenga sobre sus alumnos y el afecto que muestre por ellos es una estrategia capaz de generar cambios positivos contundentes y hasta radicales a nivel de actitudes y conductas. “A mí”, nos dice, “me daba vergüenza hablar en público y me hicieron hasta cantar en público” (DP 24:30 EP); “Yo pensaba: ‘me están dando una confianza, y me están dando cariño, me están dando un apoyo, una credibilidad, a mí, que no me conocen de nada’” (DP 24:61 EP), “eso fue lo que a mí me marcó” (DP 24:62 EP). Es decir, en el caso de los entrevistados, algo que realmente incide fuertemente en ellos hasta el punto de aceptar los cambios y mejoras que se les proponen, implicándose activamente, es el interés que perciben por parte del profesorado, traducido en apoyo y ayuda real y efectiva. Téngase en cuenta que a estos jóvenes que provienen de un fracaso escolar extremo, que han pasado varios años dentro de un aula prácticamente sin haber hecho nada y esperando cumplir la edad reglamentaria para abandonar, convencidos de su incapacidad para estudiar y con un marcado estigma debido a su pertenencia al grupo de alumnos “torpes” y “conflictivos”, considerados casi como “irrecuperables”, lo que más les impacta cuando se incorporan a un centro de las características de los que nos ocupan es que se tenga confianza en ellos y se les ayude a superar las dificultades concretas con las que se encuentran. “La verdad es que se interesaban por mí siempre” (DP 25:38 EP); “a mí me han ayudado mucho, la verdad” (DP 25:21 EP). Otra nos dice: “Yo no vine motivada, me motivé estando aquí, poquito a poco. Al principio no, pero después me motivé. Me gustaba porque me ayudaban. Es que me han ayudado mucho” (DP 25:14 EP). “Sí, ellos me daban caña y me decían ‘venga...’ y me motivaban y yo me ponía” (DP 25:15 EP).

5.2.4.7.5. Variable resultados de las prácticas de empresa

De los tres casos estudiados, los resultados tras finalizar su proceso formativo y realizar las correspondientes prácticas de empresa son los siguientes: en dos de los casos se da la inserción laboral de manera inmediata en la misma empresa donde las realizaron; así, uno de los entrevistados trabajó durante cinco meses, posteriormente retomó la formación, haciendo un curso de carnicería, también con sus correspondientes prácticas, y volvió a ser contratado durante más de un año. En el otro caso, las prácticas, según

afirma, le permiten tener su primera experiencia laboral, aunque solo fue contratada por un mes, experiencia que le será de utilidad para las contrataciones posteriores, pues además de ayudarle a conocer, nos dice, la realidad y la dinámica del mundo laboral, le sirvió para adquirir algo de experiencia, lo cual le facilitó poder conseguir contratos posteriores de mayor duración. En el caso restante, la entrevistada prefirió reincorporarse a la enseñanza reglada para continuar con los estudios de grado medio en Administración.

5.2.4.7.6. Variable opinión sobre la metodología de intervención del centro: formación recibida, valores que se transmiten, métodos de trabajo en las clases y trato recibido por parte del profesorado

A la hora de abordar esta variable, los entrevistados se han querido centrar en los métodos concretos utilizados por el profesorado y en el trato recibido, que ha incidido en ellos de tal forma que ha hecho que se generaran cambios positivos significativos.

Como se ha podido comprobar a través del análisis de las aportaciones del profesorado de los centros, expuestas con anterioridad, el programa formativo destinado a los alumnos no consta solamente de los conocimientos académicos y técnicos, cuya finalidad es la formación laboral para poder desenvolverse en un oficio determinado, en principio como ayudantes o auxiliares, sino que incluye otros módulos cuyos objetivos son la adquisición de habilidades sociales, hábitos, valores y pautas de conducta, en definitiva, de competencias técnicas y personales, de modo que al finalizar el proceso formativo les sirvan tanto para desenvolverse en el ámbito laboral como en el personal y social, en los que son imprescindibles. Para ello se trabaja con un tipo de metodología compuesta por una serie de estrategias que de manera transversal constituyen el núcleo del trabajo educativo que se lleva a cabo y que envuelven toda la acción formativa, las cuales son valoradas por el alumnado, pues, si bien la inserción en el mercado laboral es el objetivo primordial de los jóvenes que pasan por estos centros, estos no solo valoran la formación recibida, que puede conducirles hacia un puesto de trabajo y de cuyos beneficios económicos están extremadamente necesitados, sino que, según las aportaciones de los entrevistados, aprecian también todo el bagaje de aprendizajes diversos adquiridos, haciendo especial hincapié en las carencias y dificultades humanas superadas y otros aprendizajes de tipo educativo, como la adquisición de habilidades sociales, normas de comportamiento, valores humanos y, sobre todo, que se le ayude no

solo como alumno sino como persona. De ahí que pongan un énfasis especial en esos otros elementos formativos de la metodología empleada, que trascienden la formación en sí y que están más relacionados con la forma o manera de enseñar y de hacer, tanto a la hora de transmitir conocimientos como de tratarlos a ellos como personas. Además ese apoyo recibido va más allá del tiempo que dura la formación, puesto que los centros C1 y C2 continúan interesándose posteriormente por el alumnado e intentando hacer un seguimiento y apoyo que, debido a los lazos afectivos creados, se prolonga durante años: “después de salir de aquí me ayudaron todavía mucho más a buscar empleo. Porque yo casi todos los contratos que he tenido, ellos me lo han buscado” (DP 24:35 EP).

Por todos estos motivos, hemos considerado conveniente analizar por separado algunos aspectos en los que han incidido de manera particular, como son los siguientes:

A. Métodos de trabajo utilizados en las clases:

En lo que se refiere al método o métodos utilizados, existe una determinada manera de enseñar, digamos que mediante una serie de estrategias metodológicas de tipo educativo que ayudan a la persona a asumir con libertad sus propias responsabilidades, haciendo que el alumno descubra por sí mismo aquello que debe corregir o mejorar y decida hacerlo, es decir, no se trata tanto de lo que al alumno se le diga para que corrija su conducta, sino cómo se le diga para que él perciba efectivamente que debe hacerlo. “Te exigen que seas puntual, una persona educada, trabajadora... muchas cosas que uno debe tener en la cabeza antes de buscar un trabajo” (DP 23:32 EP); “y buen comportamiento, por supuesto” (DP 23:33 EP).

Como ya se ha comentado anteriormente, la metodología de trabajo del centro incluye un trabajo integral con cada alumno, abordando, además de los déficits de formación, otra clase de necesidades y carencias que de no ser superadas podrían obstaculizar la adquisición de nuevos aprendizajes y emprendimientos, así como la inserción sociolaboral. Aspectos fundamentales y que están deficitarios son, por ejemplo, la autoestima y la motivación, de ahí que se les dé prioridad dentro del proyecto formativo, ya que son totalmente necesarios para un posterior desarrollo de competencias. “A mí es que me enseñaron aquí mucho”, afirma la alumna, “me enseñaron el cómo hablar, escuchar antes de decir, pensar las cosas antes de decir lo que se me ocurra” (DP 24:24 EP).

Uno de los grandes obstáculos en el aprendizaje del alumnado, según los exalumnos entrevistados y corroborado por todos los profesionales, es su dificultad para la concentración, la asociación de conceptos y retención de la información, debido, entre otros motivos, a los déficits que tienen en lectoescritura y comprensión lectora, de ahí que la metodología más apreciada por los destinatarios sea la que específicamente se diseña para ellos, ya que se adapta precisamente a sus características y necesidades. En ello radica la diferencia entre la enseñanza reglada, en la que ellos fracasaron, y la que pretende ser una alternativa, dados los déficits con los que se encuentran tras su abandono y fracaso escolar. “Los últimos exámenes que yo hice en el instituto”, nos dice, “parecían que eran de universitario, porque yo allí no entendía nada, pero nada. Yo ponía mi nombre y me iba” (DP 24:53 EP); “aquí estaba tranquila. Yo aquí no tenía el miedo, diciendo ‘esta me va a chillar, como yo le pregunte algo, esta me va a chillar a mí’. Yo decía ‘mira, fulanito, por favor, ¿me podría explicar usted esta pregunta, que no la entiendo?’ y me la explicaba. ‘¿Te has enterado?’”, me decía. ‘¿No?, pues otra vez te la explico’, y así... y a lo mejor me pegaba diez minutos con la misma pregunta. Si no lo hacía entero, por lo menos que lo que haya hecho, lo haya hecho bien” (DP 24:54 EP). Es decir, uno de los requerimientos de este tipo de alumnos es que se repitan en clase los contenidos cuantas veces sea necesario y cuando ellos lo demanden. Es lógico, si se tiene en cuenta que los alumnos que acuden a esta clase de centros destinados a la inserción sociolaboral, tras abandonar la secundaria sin titulación, son jóvenes que han dejado de manera prematura los estudios, debido a situaciones escolares complicadas, con una marcada desmotivación y baja autoestima, por lo que les resulta difícil emprender de nuevo el camino del aprendizaje, razón por la que estos centros, conocedores de la problemática y expertos en su abordaje, utilizan estrategias metodológicas específicas, mediante las cuales hacen posible que el alumno llegue a recuperar nuevamente el interés por los estudios y decida darse una nueva oportunidad, tras descubrir que es capaz de aprender y sentirse bien estudiando. Este es el gran desafío para los profesionales implicados en este tipo de docencia que, si bien no resulta fácil, sí que existen evidencias probadas de que es posible. “Cuando llegué”, nos dice la alumna 2, “y vi el aula, la tranquilidad con la que te hablan, con la que te hacen sentir tan bien...” (DP 24:87 EP), “con la tranquilidad que te hacen sentir cuando escuchas al profesor, te estás enterando de todo perfectamente, sin voces, no como en el instituto. En el otro lado... ‘que se callen’, y venga voces, venga voces, y yo así... ¿cómo me iba a enterar yo?” (DP 24:48 EP). Este es uno de los aspectos mejor valorados y en el que

coinciden todos los entrevistados; “yo estaba contento”, nos dice el entrevistado A1, refiriéndose al centro C2, “no tenía problema ninguno; si no lo entendía, me lo volvían a explicar... Lo que pasa es que te dedican más tiempo, eso sí, te dedican más tiempo: tardes que hemos venido, a lo mejor para que me explicaran las cosas a mí o a algunos alumnos... hemos venido y si no nos hemos enterado, pues ellos se dedicaban a dar más tiempo” (DP 23:28 EP).

De lo anteriormente expuesto, podemos decir que, a pesar del hartazgo y la desmotivación con la que algunos alumnos abandonan el sistema escolar, es posible conseguir que vuelvan a interesarse de nuevo por la formación si se utilizan para ello las estrategias adecuadas, que permitan minimizar los efectos destructivos de un tipo de fracaso académico de estas características. Cuando hablamos de fracaso escolar extremo no hacemos referencia exclusivamente al hecho de no haber alcanzado los objetivos curriculares establecidos, ni siquiera a tener un nivel por debajo del correspondiente a la edad o al curso estudiado, sino también, y de manera especial, a la escasa o nula motivación de la persona por todo lo que suponga aprender y emprender, debido al sentimiento de incapacidad en el que se siente atrapada y que le condicionará a la hora de enfrentarse a nuevos aprendizajes. El hecho de haber tenido que permanecer dentro del aula durante dos o tres cursos, sin haber logrado aprender como el resto de sus compañeros, deja en estos alumnos una marca negativa “indeleble”, que solamente podrá borrarse mediante una nueva oportunidad de aprendizaje positivo, a través de unas estrategias determinadas, orientadas a restaurar en el alumno la seguridad en sí mismo y la motivación, mediante la confianza y las expectativas positivas que el docente deposite en él. Es cierto que una de las constantes preguntas de cualquier docente es ¿qué y cómo hacer para motivar a los alumnos? Por nuestra parte, pensamos que la respuesta más certera podría dársela alguien que, según nos dice, llegó al centro desmotivada y rebelde. “¿Cómo lograron motivarte?”, le preguntamos. “Pues eso, sentándose conmigo”, responde (DP 24:76 EP). “Es que se vuelcan, ves que apoyan a la persona, y de corazón, no porque sea su trabajo, no es puramente enseñar, que están haciendo más” (DP 24:79 EP). “Aquí no es solamente enseñar, es que se vuelcan en todo” (DP 24:80 EP). “Aquí me han motivado mucho, eso hay que decirlo” (DP 24:27 EP).

B. Trato recibido por parte del profesorado:

En lo que se refiere a este apartado, también los entrevistados quisieron extenderse y manifestar sus opiniones a partir de experiencias vividas y lo que ha supuesto para su proceso formativo el estilo o la forma de educar del centro C2 al que pertenecieron. Los tres entrevistados coinciden en recurrir a hechos concretos y situaciones en las que tanto la manera de hacer a la hora de enseñar como el trato cotidiano les influyeron de tal manera que llegaron a valorar no tanto la formación técnica obtenida, sino que hicieron una evaluación global, destacando también el trato recibido, trato que es capaz de motivar hacia el trabajo. “Yo... la verdad es que estoy muy contento”, nos dice el entrevistado A1, “porque aquí lo primero que hacen es darte una educación; te forman, te tratan como si fueras de la familia. A mí me han ayudado bastante” (DP 23:73 EP); “al darte confianza ya trabajas más a gusto, ayuda muchísimo” (DP 23:64-65 EP). Efectivamente, es el interés por cada alumno, el apoyo y afecto demostrados en el día a día, lo que hace que se sientan tenidos en cuenta y aceptados tal y como son, hasta el punto de asegurar que este hecho les hace cambiar de manera positiva, de tal modo que a la pregunta “¿cuáles son los aspectos que mejor valoran?” afirman: “La ayuda que me dieron sin conocerme de nada, porque a mí no me conocían de nada. A mí me conocían de lo que yo contaba” (DP 24:33 EP); “el cariño y el apoyo que me daban” (DP 24:90 EP); “aquí han hecho conmigo, vamos... yo parezco una alumna nueva” (DP 24:30 EP); “para mí ha sido importante pasar por aquí, y no solo lo que es a nivel de educación, sino también de afecto hacia mi persona, de apoyo, de cariño, de que no te conozcan de nada y se vuelquen en ti como se han volcado en mí” (DP 24:60 EP).

Otra de las estrategias educativas utilizadas por el profesorado, muy valorada por el alumnado, es la paciencia, puesto que, debido a las dificultades de concentración y para retener conocimientos, es preciso repetir los contenidos en clase con frecuencia, teniendo que repasar constantemente lo ya estudiado con anterioridad, y que, aparentemente, ha sido ya superado, pero que, al día siguiente, por ejemplo, hay que repetir de nuevo, para lo que es necesario empatizar con el alumnado, mostrando total disponibilidad para ayudarle en cualquier dificultad de aprendizaje. “Han tenido mucha paciencia conmigo”, dice la entrevistada A2, “a mí nunca me han llegado a decir ‘o esto o la calle’; y mira que me lo he merecido, que si me lo hubieran dicho, me lo he ganado a pulso” (DP 24:34 EP). “En el tiempo que yo conozco del proyecto, yo no sé qué es levantar la voz aquí, ni pegar portazos, ni pegar, por ejemplo, el borrador a la pizarra

(plaf, plaf, plaf) para que nos calláramos. Aquí decían ‘ssshhh...’ y ya estábamos todos callados” (DP 24:51 EP). “Aquí te ayudan mucho y no a nivel de trabajo sino también hacia la persona. Para que la persona se sienta bien, lo escuchan, si necesitas hablar, hablan contigo” (DP 24:72 EP). “Ellos tenían paciencia conmigo” (DP 25:35 EP). “Te ayudaban, por lo menos si no lo entiendes, después les puedes preguntar” (DP 25:20 EP). “Aquí te ayudan, si te lo tienen que repetir tres o cuatro veces te lo repiten. Pero en el instituto tú le preguntas y el profesor encima te habla mal” (DP 25:18 EP).

Es preciso destacar antes de concluir el presente apartado que existen coincidencias claras entre el profesorado y los tres exalumnos entrevistados, A1, A2 y A3, en el sentido de que, a partir de las aportaciones de unos y otros, se considera que el elemento principal para ayudar al alumno es la cercanía, traducida en un real y sincero interés por cada uno en particular, así como la confianza depositada en él y en sus capacidades, en el afecto mostrado a cada cual tal y como es; elementos que generan un clima de acogida y de positividad, donde el joven se siente aceptado y tranquilo, hasta el punto de aceptar e interesarse por la propuesta educativa que se le hace. “Ellos sí que me han motivado... no sé, sobre todo con mucho cariño, mucho apoyo... te sientes como acogido, es como más te sientes; como si tuviera aquí una familia. Haces amigos nuevos, muchas cosas, muchísimas cosas...” (DP 23:27 EP). “Lo que más valoro es el cariño y el apoyo que me daban” (DP 24:90 EP). Si se tiene en cuenta que las afirmaciones literales anteriores están hechas por unos jóvenes que abandonaron los estudios absolutamente desmotivados y escépticos ante todo lo que significase un aula de estudio y con el convencimiento de que ellos no servían para estudiar, es preciso destacar que los tres entrevistados dejan constancia probada de que es posible regresar a los libros y transformar la impotencia por capacidad y el *no puedo* por *puedo* y *quiero*, al menos así nos lo manifiesta la entrevistada A2: “Tú llorabas y ellos hacían que te rieras, a mí me lo han hecho” (DP 24:75 EP); “para mí es lo mejor que me ha pasado en la vida, pasar por aquí y encontrarme a estas personas” (DP 24:85 EP).

5.2.4.7.7. Variable diferencias entre el instituto y el centro de inserción laboral

Al hablar de diferencias entre el instituto donde estudiaron los entrevistados y el centro C2 donde se formaron posteriormente, también los tres exalumnos a los que se les solicitó su opinión se han manifestado a partir de situaciones y experiencias, a través de las cuales hemos podido hacer el análisis que procedemos a exponer. Cabe decir a este

respecto que otro de los elementos estratégicos que conforman la metodología de trabajo utilizada en los centros es la personalización de los procesos, a través de itinerarios formativos adaptados a cada uno en particular. Es decir, si bien se parte de un proyecto de intervención común, se respeta el ritmo de cada uno, de tal modo que el aprendizaje no suponga una meta inalcanzable, que conduzca nuevamente a la frustración y la desmotivación, sino una experiencia gratificante, un objetivo al alcance de cada uno, según sus posibilidades. Esto supone una verdadera alternativa para quienes, por distintas razones, quedaron rezagados en el propio sistema escolar reglado. También a este respecto nos dicen: “Aquí lo que pasa es que son aulas más chicas, son menos personas” (DP 24:38 EP). “Aquí buscan cosas y dinámicas en la clase para aprender, para que todo no sea monótono, para que todos sean días distintos” (DP 24:82 EP). “En el instituto era todo voces, no entendía la mitad de las cosas. Y aquí era todo más tranquilo, más sereno. Si tenías que perder una clase entera y repetir el mismo tema o lo mismo que habíamos leído, se paraba. Aquí no iba nadie con prisas, allí todo eran prisas. Era tema por semana o algo así, por lo poco que recuerdo, y aquí no. Aquí nos daba tiempo de ver todos los temas y nos daba tiempo de hacer exámenes, de todo nos daba tiempo aquí. Y en el otro lado no, y después, por mucha prisa que tenían, no llegaban a los temas ni nada. Cuando les parecía, ponían exámenes, y aquí no, aquí avisaban. Y hasta en los exámenes te decían ‘pues esto por aquí, tú lo sabes, tú te acuerdas’, y te daban pistas y ya dabas tú con la respuesta, allí no” (DP 24:52 EP). “En el instituto siempre te ponían partes, o directamente te expulsaban. Por mi parte yo me ponía muy nervioso y hablaba mucho, y aquí me trataban como una persona adulta; me decían ‘cállate’, pero me lo decían de una manera más... te dabas cuenta que te estabas equivocando, te lo decían de una manera que te entren en la cabeza las cosas que te están diciendo. No sé cómo explicarlo... La palabra que yo pienso que es... es que te forman” (DP 23:26 EP). Este joven prosigue: “Aquí te enseñaban de una manera diferente... te trataban como una persona mayor, como una persona adulta, y te valoran bien y de buenas maneras” (DP 23:25 EP); “aquí no te castigan poniéndote un parte o expulsándote” (DP 23:59 EP).

Una de las diferencias en las que se pone el énfasis es la relación cercana del profesorado con el alumnado, cercanía que supone, según ellos, que el profesor no es solamente alguien encargado de impartir clase, sino también alguien capaz de crear un clima de empatía y cercanía, que supone una mano tendida hacia el alumno, más aún si

se trata de jóvenes cuya trayectoria escolar ha ido minando su autoestima y les ha cargado de inseguridad y desconfianza hacia sí mismos y hacia los demás. “Es que es muy distinto –afirma la entrevistada A3–, los profesores de los institutos no se relacionan con los alumnos, pasan de ellos olímpicamente. Te dan clases y se van. Y los de aquí, pues tenían una relación que... nos daban nuestras clases y si nos tenían que reñir, nos reñían, pero después en el patio nos reíamos, estábamos todos a gusto, estábamos todos juntos” (DP 25:17 EP). “Los profesores de los institutos son más rancios... es que aquí era diferente” (DP 25:41 EP). “Es que una relación del instituto a esto es diferente, vamos...” (DP 25:39 EP). “Aquí no es solamente enseñar, es que se vuelcan en todo” (DP 24:80 EP). “Aquí te ayudan, si te lo tienen que repetir tres o cuatro veces, te lo repiten. Pero en el instituto tú le preguntas y el profesor encima te habla mal” (DP 25:18 EP). “Cuando le decía al profesor ‘¿me lo explicas?’; ‘hubieras estado atenta’, me contestaba; ‘¿atenta de qué? Si no me entero” (DP 25:40 EP). “Aquí te ayudan, por lo menos si no lo entiendes, después les puedes preguntar” (DP 25:20 EP).

Hay que destacar el hecho de que, a pesar de tratarse de tres alumnos diferentes que pasaron por el centro en distintas fechas y estudiaron en grupos distintos, exista tanta coincidencia en sus aportaciones, incluso a nivel de literalidad, siendo casi idénticas algunas afirmaciones. Si bien es cierto que sus trayectorias escolares son muy parecidas, en cuanto a sus percepciones respecto a la metodología del centro de inserción, coinciden en valorar los mismos aspectos, ya que son los que les han influido de manera positiva, provocando en ellos cambios contundentes y radicales, como puede comprobarse mediante sus aportaciones, marcando en todos los casos un punto de inflexión su paso por el centro, de tal modo que, pese a haber abandonado los estudios como alguien que se rinde ante un reto inalcanzable, la experiencia positiva en un entorno educativo alternativo ha hecho posible que hayan recuperado la motivación por los estudios y que pudiesen alcanzar un grado de formación académica y laboral aceptable y suficiente como para poder introducirse en el mercado de trabajo.

Las aportaciones de los entrevistados dan sobradas cuentas de que la metodología de trabajo que contemple aspectos tales como la cercanía hacia el alumno, el interés por cada uno en particular, el acompañamiento, que supone guiar al joven no solo en su proceso formativo, sino estar disponible ante necesidades de cualquier tipo (académicas, personales o incluso familiares), no solamente no pasa desapercibida ante sus

destinatarios, sino que es capaz de dinamizar su voluntad y de generar los cambios deseados por parte del profesor, obteniendo resultados hasta entonces insospechados. “Para mí”, nos dice uno de los jóvenes, “es como si fueran psicólogos. Si ha pasado algo en casa o es algo mío, personal, yo he llegado y he dicho ‘mira, ha pasado esto...’, y ellos me han apoyado, me han ayudado. En el tema de los estudios, igual” (DP 23:72 EP). “Aquí han hecho conmigo, vamos... yo parezco una alumna nueva” (DP 24:30 EP).

5.2.4.8. Conclusiones

Tras analizar los datos obtenidos, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. Todos los exalumnos entrevistados abandonan los estudios sin haber finalizado su etapa de enseñanza secundaria, con carencias académicas importantes, puesto que habían suspendido masivamente todas las asignaturas. Durante la etapa de escolarización se encuentran desconectados y al margen de cuanto sucede en el aula, por lo que al abandonar sienten que han fracasado.
2. Todos los entrevistados afirman que tuvieron un proceso escolar dificultoso, especialmente a partir de sexto curso de primaria, lo cual hizo que tuvieran que enfrentarse a la enseñanza secundaria con carencias que influyeron negativamente en la etapa, no pudiendo avanzar de manera adecuada a pesar de pertenecer al grupo de diversificación curricular, por lo que los estudios llegaron a convertirse para ellos en algo insoportable.
3. El fracaso escolar de los encuestados es extremo, debido a que, además de no haber alcanzado los objetivos curriculares establecidos, su nivel académico está muy por debajo del correspondiente a su edad y a los cursos estudiados, y porque su motivación frente al estudio es escasa o nula, dado el sentimiento de incapacidad que tienen cuando abandonan.
4. Además de las carencias de tipo académico tienen problemas de comprensión y de concentración, debidos sobre todo a los déficits que tienen en lectoescritura y comprensión lectora, lo cual les dificulta la asociación de conceptos y el poder avanzar con un determinado ritmo de aprendizaje.
5. Una de las dificultades más importantes que tienen los jóvenes que nos ocupan, tras abandonar la escolarización, es su desmotivación frente a los estudios y el rechazo que sienten hacia ellos, debido a su baja autoestima y al convencimiento

de que son incapaces de aprender, por lo que resulta difícil que vuelvan a motivarse por estudiar, especialmente si se trata de aprendizaje teórico.

6. Para estos jóvenes, retomar la formación, aunque lo hagan en un centro con un tipo de metodología adaptada a sus circunstancias, supone todo un desafío, puesto que su experiencia negativa anterior con los estudios y su baja autoestima les ha acarreado tal inseguridad que les dificulta poder reconocer sus capacidades y creer en ellos mismos, y, por ende, atreverse a emprender nuevos caminos que estén relacionados con estudiar.
7. Para que jóvenes con este tipo de situaciones puedan tener éxito ante un nuevo intento por estudiar es preciso trabajar con cada uno mediante un itinerario formativo individualizado y utilizando una serie de estrategias que componen una metodología específica y adaptada a su situación concreta.
8. La huella negativa con la que este alumnado llega a abandonar los estudios puede ser superada mediante una nueva experiencia de aprendizaje positivo, a través del cual redescubran sus capacidades y reconquisten la confianza en sí mismos perdida. En este aspecto juegan un papel decisivo las expectativas positivas que el docente deposite en el alumno, ejerciendo gran influencia motivadora.
9. Una de las estrategias pedagógicas más importantes, capaz de conseguir que el alumno vuelva a motivarse por la propuesta formativa que se le ofrece y que se implique activamente en ella, es la confianza que se deposite en él como alumno y como persona, hasta el punto de que es posible cambiar la actitud de escepticismo y rebeldía con la que suele llegar a este tipo de centros, tras un fracaso escolar anterior, por una actitud de colaboración e implicación activa.
10. El afecto que el docente muestre por el alumno es otro de los elementos eficaces de la metodología empleada, puesto que influye de tal manera en él que hace que mejore actitudes y conductas, llegando, en algunos casos, a generar a este respecto cambios contundentes y radicales.
11. El interés que el alumno percibe por parte del profesorado por sus problemas concretos, no solo académicos sino también a nivel personal, traducido en apoyo y ayuda real y práctica, hace que acepte de buena gana los cambios y mejoras que se le proponen.
12. Lo que más impacta al alumnado que ha fracasado en los estudios y que se incorpora a un centro de formación especializado de las características de los

que nos ocupan, es que se confíe en él y que el profesorado le demuestre interés por ayudarlo a superar las dificultades concretas con las que llega.

13. Es fundamental que el aprendizaje no suponga para el alumno una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino un objetivo alcanzable que proporcione una experiencia gratificante.
14. La efectividad del programa formativo radica en que no consta exclusivamente de conocimientos académicos y técnicos para la formación en un determinado oficio, sino que está dotado de otros elementos formativos transversales que lo convierten en un proyecto integral que, gracias a su metodología específica y adaptada a las características y necesidades del alumnado, supone una alternativa de formación eficaz e integradora, en el sentido de que es capaz de implicar al alumno en su propio proceso, e integrar al joven en el ámbito social y laboral.
15. La metodología que contempla las prácticas de empresa del alumnado obtiene mayores resultados de inserción en el mercado de trabajo, puesto que la realización de dichas prácticas supone mayores posibilidades de que el alumno sea contratado.
16. El secreto para que el alumno aprenda y se implique en su formación no radica tanto en lo que se le enseñe o se le diga, sino en el cómo se le enseñe y cómo se le diga.
17. Una de las estrategias metodológicas empleadas que más valoran estos alumnos es la paciencia del profesorado, siempre disponible para repetir los contenidos cuantas veces demande el alumnado, puesto que, debido a sus dificultades de concentración y comprensión lectora, suelen necesitar que en clase se repitan con frecuencia los mismos contenidos hasta que estos sean asimilados.
18. Los alumnos valoran sobremanera no solo la formación que puede conducirles a su principal objetivo, que es la inserción en el mercado de trabajo, sino también todo el bagaje de aprendizajes diversos adquiridos de tipo educativo, que trascienden los contenidos que se enseñan, especialmente aquellos relacionados con sus carencias humanas y afectivas.
19. El escepticismo y rebeldía que el alumno siente frente a cualquier propuesta formativa, posteriormente a su abandono escolar, puede transformarse en motivación por los estudios e implicación mediante la confianza que el docente deposite en él y el buen trato.

20. De todos los aspectos positivamente valorados por el alumnado, a lo que conceden mayor importancia y destacan es la manera de hacer y de enseñar del profesorado, tanto a la hora de transmitir conocimientos como del trato personal.
21. Uno de los elementos metodológicos que mayor motivación e implicación en los estudios puede generar en este tipo de alumnado es, además de la cercanía y el afecto, la creación de un ambiente de familia, confianza y positividad.
22. Los alumnos encuentran diferencias entre el sistema escolar reglado y estos centros alternativos, destacando fundamentalmente el enfoque integral de las clases, la flexibilidad de la enseñanza, así como una forma de relacionarse con el profesorado más cercana.
23. La metodología que contemple y aborde de manera integral las necesidades de los jóvenes que fracasaron en la escuela, teniendo en cuenta aspectos como el acompañamiento individualizado y la cercanía hacia cada alumno en particular, no solo es capaz de generar los cambios deseados por parte del docente, sino de hacer aflorar las mejores cualidades del alumno y de provocar resultados hasta entonces insospechados.
24. Es posible que los alumnos que fracasan en los estudios vuelvan a motivarse de nuevo por ellos y a retomar la formación, a pesar de la desmotivación y el hartazgo con los que llegaron a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación basada en estrategias metodológicas adaptadas a ellos, que minimicen los efectos destructivos de su fracaso escolar y les demuestren sus múltiples capacidades y posibilidades de mejora.
25. Este tipo de metodología supone una alternativa para los alumnos provenientes de abandono y de fracaso escolar, aunque este sea extremo, debido a que está diseñada específicamente para ellos y se adapta a sus características y necesidades formativas y humanas.
26. Para algunos alumnos, este tipo de experiencias positivas y recuperadoras supone un antes y un después en su vida, un punto de inflexión, ya que pasan de una situación en la que se ven sin salida a nivel de formación académica y laboral a recuperar la confianza en sí mismos y a poder iniciar un nuevo itinerario que podrá conducirlos a su inserción laboral.

5.2.5. Análisis de las entrevistas realizadas a empresarios que aceptan en sus respectivas empresas a alumnos de los centros C1, C2 y C4 para la realización de las prácticas (E1, E2, E3 y E4)

5.2.5.1. Objetivos

1. Verificar y responder a las hipótesis planteadas: que es posible mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación de los jóvenes incluye las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor.
2. Conocer el perfil de empleado que la empresa demanda a partir de los criterios de selección que utiliza a la hora de escoger a sus recursos humanos, y cómo este coincide o difiere del tipo de profesional que se intenta formar.

3.2.5.2. Hipótesis

1. Existe mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social incluye dentro del proceso formativo las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor.
2. Existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social si se emplean para su formación laboral estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, que, además, incluyan itinerarios personalizados, el acompañamiento y aumento de la empleabilidad.

1.2.5.3. Muestra

Considerando de vital importancia contar con las aportaciones del empresariado implicado en las prácticas de empresa del alumnado y en su posterior contratación, puesto que constituyen una parte fundamental dentro del trabajo que los centros C1, C2 y C4 realizan por y para la inserción sociolaboral de los jóvenes con los que se trabaja, se entrevistó a cuatro empresarios de diferentes tipos de empresa.

Tabla 77. Empresarios entrevistados, tipo de empresa, ámbito y sector empresarial

EMPRESARIO	TIPO DE EMPRESA	ÁMBITO	SECTOR
E1	Sociedad Anónima	Nacional e internacional	Servicios
E2	Sociedad Limitada	Regional	Servicios
E3	Sociedad Limitada	Regional	Construcción
E4	Régimen Especial de Trabajadores Autónomos	Regional	Construcción

Fuente: elaboración propia.

Los empresarios 1 y 2 mantienen convenio de colaboración desde hace años con los centros C1 y C2, ya que ambos centros pertenecen a la misma institución, y los empresarios 3 y 4 son colaboradores del centro C4.

La selección de los participantes la realizaron los propios centros, basándose en la disponibilidad de los empresarios e intentando que la muestra fuese lo más heterogénea posible, participando una empresa grande de ámbito internacional, que cuenta con un total de 90.000 empleados, de los cuales 6.000 pertenecen a España. La empresa colabora con unos cuarenta centros de formación, entre centros privados específicos, como es el caso que nos ocupa, e institutos, y reúne una larga experiencia en cuanto a las prácticas de alumnos de diferente perfil y cualificación. Además, se ha contado con otras tres pequeñas empresas (pyme), que también llevan varios años colaborando con los centros formativos, por lo que podemos decir que los participantes han estado aceptando en sus empresas durante varios años a alumnos en períodos de prácticas.

5.2.5.4. Instrumentos utilizados

El tipo de entrevista llevado a cabo con el empresariado ha sido una entrevista en profundidad, semiestructurada, que contiene una serie de preguntas abiertas, destinadas a abordar las variables establecidas, a la vez que dando espacio para poder tratar cualquier cuestión que el entrevistado considere conveniente comentar y que sea de interés para la investigación, intentando por nuestra parte mantener el hilo conductor

que nos dirigiese hacia el tema objeto de estudio de nuestra investigación y a la verificación de las hipótesis planteadas.

La duración de dichas entrevistas osciló entre 60 y 80 minutos, siendo analizadas mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2.

5.2.5.5. Variables estudiadas

Tabla 78. Variables estudiadas mediante la técnica de la entrevista: Empresarios

Perfil de los entrevistados	Variable	Códigos de variables	Códigos de referencia en las entrevistas
Empresarios	1. Criterios de aceptación de alumnos en prácticas (demandas hacia los alumnos)	EEMPV1	
	Metodología de la empresa con el alumno en prácticas	EEMPV2	
	Resultados de las prácticas de empresa (contratación de los alumnos en prácticas)	EEMPV3	DP 19:4 EP DP 19:6 EP DP 19:12 EP DP 20:1 EP DP 20:3 EP DP 20:4 EP DP 20:19 EP DP 20:20 EP DP 20:21 EP DP 21:20 EP DP 20:22 EP DP 22:8 EP DP 20:12 EP DP 22:26 EP

Criterios que se tienen en cuenta en la contratación de personal (aspectos valorados por la empresa)	EEMPV4	DP 19:5 EP
		DP 19:8 EP
		DP 19:7 EP
		DP 20:7 EP
		DP 19:15 EP
		DP 20:5 EP
		DP 21:27 EP
		DP 19:9 EP
Sumatorio: 4		Sumatorio: 22

Fuente: elaboración propia.

5.2.5.6. Recogida de datos

Previamente a la entrevista se explicó a cada participante el tipo de investigación que se estaba llevando a cabo y su finalidad, comunicándole los temas que se tratarían en la misma e invitándole a actuar con total libertad a la hora de abordarlos, dejando a su criterio la decisión de incidir o profundizar en mayor o menor grado en los asuntos que considerase oportunos.

Dichas entrevistas fueron grabadas con el correspondiente permiso de los entrevistados, siendo transcritas literalmente con posterioridad, introduciéndolas a continuación en la unidad hermenéutica del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.2 para su posterior análisis.

De los cinco centros estudiados, las prácticas de empresa las incluyen dentro de su metodología de trabajo solamente tres, como hemos indicado anteriormente. El centro C3 no las incluye, ya que en este se lleva a cabo un proyecto intensivo de tres meses de duración, orientado al desarrollo de habilidades para la búsqueda de empleo, así como al asesoramiento del alumnado para que este pueda diseñar su propio itinerario de inserción mediante la utilización de los diferentes recursos disponibles a su alcance.

Por su parte, el centro C5 lleva adelante proyectos de escuelas-taller de dos años de duración, que no contemplan las prácticas en empresas privadas, sino que su formación

práctica la llevan a cabo dentro del propio taller o a través de trabajos realizados para instituciones de carácter social o benéfico.

5.2.5.7. Resultados

A continuación extraeremos los datos que arrojan las entrevistas realizadas respecto a las variables de estudio, destacando posteriormente aquellos aspectos de mayor incidencia y coincidentes en todas y cada una de dichas entrevistas.

5.2.5.7.1. Variable criterios de aceptación de alumnos en prácticas (demandas hacia los alumnos)

En cuanto a los criterios de aceptación que mantienen las empresas para seleccionar al alumnado en prácticas, diremos que la selección la hace el insertor laboral o gestor de empleo de cada centro, que, conociendo tanto el perfil de cada alumno como de cada empresa, intentará acomodar a cada uno a la empresa más acorde a sus características, necesidades formativas y objetivos a alcanzar, es decir, a la más adecuada para que resulten unas prácticas exitosas y, si es posible, conlleven una inserción laboral mediante un contrato de trabajo.

Una vez seleccionada la empresa a la que irá un determinado alumno, este será presentado a la misma, cuyos requisitos de aceptación ya conocen los centros, como son: motivación por aprender, actitud positiva y colaboradora, respeto a las normas de funcionamiento de la empresa y al personal con el que tenga que relacionarse, puntualidad, ser educado y tener “buena presencia”, sobre todo si tiene que relacionarse con la clientela de la empresa. A este respecto, la empresa pone como condición al centro que sepa seleccionar adecuadamente a los alumnos que propone para prácticas, puesto que es allí donde se los conoce en profundidad, y, por tanto, pide que sea honesto en el momento de la selección y que se tengan presentes los criterios establecidos.

Otra condición que las empresas exigen a los centros y que es altamente valorada por estas es que exista la figura del insertor de prácticas, que es quien hace un seguimiento personalizado a cada alumno, ya que, según manifiestan, les da confianza contar con una persona a la que conocen de cerca y que, gracias a que conoce también la empresa, podrá reforzar mediante las tutorías con el alumnado los aspectos recomendados por esta, encontrando igualmente el asesoramiento y apoyo necesarios en caso de que surja cualquier clase de incidencia. Es decir, el insertor trabaja en coordinación con la

empresa de prácticas para que ambas partes puedan así incidir positivamente en el proceso del alumno.

5.2.5.7.2. Variable metodología de la empresa con el alumno en prácticas

En lo que respecta a este punto, cabe destacar que las prácticas tienen una duración de dos meses, a realizar de lunes a viernes, con un total de veinte horas semanales. La empresa, por su parte, una vez incorporado el alumno, mantiene una reunión con él donde se le muestra dicha empresa y a los empleados, junto con las normas de funcionamiento, y se presenta a la persona encargada de su formación y acompañamiento, denominado tutor de prácticas, persona por la que estará siempre acompañado a lo largo de todo el proceso, que, a su vez, será quien contactará con el insertor laboral del centro para informar sobre su evolución, así como de cualquier tipo de incidencia que pudiese surgir. Esta es otra de las exigencias de los centros de formación, que el alumnado en prácticas sea acompañado en todo momento por un tutor que la empresa pondrá a su disposición. Dichas prácticas pueden ser suspendidas si el alumno incumple el compromiso pactado de acatar las normas de la empresa. Este tipo de situaciones suele ser excepcional, puesto que los centros formativos cumplen con la responsabilidad de enviar a los alumnos que ya están preparados y que garantizan un comportamiento adecuado. Esto supone todo un reto para los centros, si se tiene en cuenta que gran parte del alumnado debe superar ciertas carencias o problemas de inmadurez, así como adquirir una serie de habilidades y pautas de comportamiento, sin las cuales será imposible insertarse.

5.2.5.7.3. Variable resultados de las prácticas de empresa (contratación de los alumnos en prácticas)

En cuanto a los resultados de las prácticas de empresa, en lo que se refiere al nivel de contratación de quienes las realizaron, todas las empresas coinciden en que, efectivamente, una o la principal ventaja de dichas prácticas es que mediante ellas existen mayores posibilidades de inserción para los alumnos, tal y como se plantea en la hipótesis número 2 de la investigación. Prueba de ello es el porcentaje de alumnos contratados por estas empresas a lo largo de varios años, especialmente los previos a la crisis; así, por ejemplo, la empresa 1 contrató al 33% de los alumnos que realizaron prácticas, la empresa 2 llegó a contratar a casi un 67% y la empresa 3 afirma haber contratado al 100% de los alumnos que realizaron las prácticas (en el momento de la

entrevista algunos de ellos llevaban ya dos años trabajando en esta empresa 3). También el empresario 4, aunque afirma que durante el último año, debido a la crisis del mercado laboral, solamente contrató a un alumno tras las prácticas, durante los años anteriores llegó a contratar a un 50%. En definitiva, podemos decir, basándonos en los datos de inserción aportados por las empresas entrevistadas, que, efectivamente, gran parte del alumnado que realiza prácticas es contratado por dichas empresas. Es preciso destacar que, según las afirmaciones de los centros, en los años previos a la crisis se llegaba a insertar a entre el 80 y el 100% de los alumnos.

En la hipótesis 2 afirmamos que es posible mayor nivel de inserción sociolaboral si se contemplan las prácticas de empresa. Pues bien, para poder verificar o no dicho supuesto, a todos los empresarios entrevistados se les llegó a formular, entre otras, una misma pregunta clara y contundente: “En el supuesto de que su empresa deseara contratar a una persona y contase con dos candidatos, uno que ha estado haciendo prácticas en su empresa y otro al que usted no conoce, pero que cuenta con mayores conocimientos o más experiencia, ¿a cuál de los dos contrataría?”. Las aportaciones dadas por parte de las distintas empresas nos permitirán ir encontrando las respuestas que despejen nuestra incógnita y que puedan confirmar o no una de nuestras hipótesis de trabajo.

La empresa 1 afirma que prefiere contratar a alguien que conozca, como, por ejemplo, a un alumno que haya realizado las prácticas en ella, frente a otro candidato desconocido. “A mí una persona que me hace prácticas y desarrolla las prácticas bien, ha aprovechado bien las prácticas y veo que tiene unas competencias y unas actitudes adecuadas, yo prefiero contratar a esa persona antes que contratar a alguien de la calle que no conozco de nada” (DP 19:4 EP). “Si yo necesito”, nos dice la directora de recursos humanos, “una persona que sea muy planificada, muy organizada para un puesto de trabajo y tengo alguien de prácticas que tiene esas competencias y aparte tiene una actitud positiva, es una persona colaboradora, se sabe comportar dentro del centro de prácticas, que ha tenido muy buenas relaciones con el resto de los compañeros... pues yo prefiero a esa persona antes que el de la calle. El de la calle puede tener a lo mejor una formación más extensa, pero yo ya sé cómo trabaja la persona de prácticas y prefiero formarla un poquito dentro del puesto de trabajo, pero que continúe esa persona que funciona” (DP 19:6 EP). “Hay puestos”, prosigue, “que a lo mejor requieren una experiencia muy concreta y necesito a alguien con esa experiencia sí o sí. Pero si la

experiencia no es lo más importante en ese puesto de trabajo, yo me quedo con la persona de prácticas” (DP 19:12 EP).

Por su parte, también el empresario 2 coincide con las aportaciones realizadas por parte de la empresa 1, en cuanto a que prefiere contratar a los alumnos que realizaron prácticas frente a otros candidatos. “Si ha hecho prácticas lo prefiero porque, aparte de conocerlos, sé cómo trabajan, cómo se comportan. Porque la norma fundamental de la empresa es el comportamiento y el respeto al centro de trabajo” (DP 20:1 EP). “Claro, si el trabajador entra en prácticas, a este ya lo conozco, y si aparte de conocerlo es competente, se preocupa por el trabajo... muchas veces es cuestión de organización, no es trabajar más o menos, es organizarse y saber llevar su trabajo; y, ahora mismo, gente que he tenido en prácticas eso lo han aprendido muy rápido” (DP 20:3 EP).

El empresariado valora el tiempo de prácticas como un período formativo y de socialización, que permite la adaptación a la dinámica concreta y específica de la empresa, período que, de ser contratado el alumno, ya tiene superado, lo cual resulta rentable para dicha empresa. “Yo me quedaría con el que ha hecho las prácticas. Porque el período de prácticas me sirve para que ellos se acostumbren a las exigencias que yo le pido. Si en las prácticas veo que responden satisfactoriamente a mis exigencias, lo demás se aprende” (DP 20:4 EP).

Al empresariado se le pregunta directamente si realmente tienen más posibilidades de ser contratadas las personas que han realizado prácticas en su empresa que aquellos que no, a lo que responde el participante 2: “tienen más posibilidades los que han hecho las prácticas” (DP 20:19 EP).

A pesar de la contundencia y concreción de los entrevistados, podríamos preguntarnos: ¿en realidad cuál es el criterio clave que hace que los empresarios prefieran a los alumnos que hicieron prácticas en su empresa frente a los que no las hayan hecho? La respuesta la encontramos en la afirmación del empresario 2, cuando nos dice: “El que ha hecho las prácticas conmigo ya lo conozco, es lo que valoro” (DP 20:20 EP); “ya conozco los valores que tiene. Yo valoro más el que tenga actitud ante el trabajo que el que tenga muchos conocimientos” (DP 20:21 EP).

También la empresa 3 corrobora las afirmaciones anteriores, al afirmar al respecto: “Cogería primero a los dos del centro, y luego a continuación, si no me valen, cogería a

los otros” (DP 21:20 EP). Por su parte, el empresario 4 ratifica a los anteriores con contundencia: “Si ha tenido la oportunidad de haber estado conmigo, me decantaría por el chico del centro que ha hecho prácticas conmigo” (DP 20:20 EP). “Evidentemente, ya ha hecho unas prácticas y ya, digamos, de alguna manera, también tiene méritos hechos para poder entrar” (DP 20:21 EP). “Porque ya tiene un camino recorrido que la otra persona tendría que hacer. Digamos que iríamos ya un poco a tiro hecho. Si hay una persona que ya tiene una formación, que nos conocemos... ya hay un vínculo entre los dos de alguna manera. Digamos que es un compromiso moral más que otra cosa. Y aparte, si ya se sabe que esta persona ha hecho las prácticas, ha estado bien... a la otra persona no la conozco” (DP 20:22 EP).

En cuanto a los tipos de contrato, hay que decir que entre las empresas estudiadas existe diversidad, puesto que así como en las empresas 1 y 2 los jóvenes suelen iniciarse con contratos temporales de sustitución para ir teniendo más tarde otros de mayor estabilidad, en las empresas 3 y 4 se les suele contratar como aprendices por un período largo, llegando a convertirse con el paso del tiempo, en algunos casos, en oficiales de primera. “De los que más han estado”, nos dice el empresario 4, “que yo recuerde con nombre y apellidos, uno por lo menos diez años, otro dos o tres años, y después los otros han sido temporales porque ha sido terminación de obras y demás. A lo mejor han estado seis meses, un año... Pero el que más estuvo, estuvo diez años” (DP 22:8 EP).

A modo de síntesis, y sin temor a equivocarnos, podemos decir que todos los empresarios entrevistados, sin excepción, aportan suficientes argumentos con los que dejan claro que a la hora de incorporar a un nuevo empleado a su plantilla prefieren contratar a alguien que haya realizado prácticas en su empresa, debido a que cuenta ya con un recorrido beneficioso para la misma, del que otro candidato carecería.

Por otro lado, es posible que al finalizar dicho período práctico el alumno no pueda ser contratado si la empresa en cuestión no puede hacerlo en ese momento, pero si la evaluación ha sido positiva queda abierta la posibilidad de que se le contrate en una posterior ocasión. “Si en principio esto va bien y las prácticas son buenas, pues desde que tenga hueco los coloco” (DP 20:12 EP).

A partir de las aportaciones de todos los empresarios entrevistados sin excepción, los resultados de las prácticas de empresa son reveladores, ya que en dichas empresas, a la hora de contratar, dan preferencia al alumno que ha realizado las prácticas, frente a

quienes no han tenido esta oportunidad, alegando una serie de razones, como que existen mayores garantías de éxito con la persona que ya conoce el funcionamiento de la empresa, pero fundamentalmente depende del comportamiento del alumno, de ahí que si este ha sido correcto tendrá preferencia a la hora de ser contratado, frente a otra persona a la que la empresa desconozca. En este sentido, recobra gran importancia el trabajo que incluya dentro de sus objetivos no solo la formación técnica del alumnado, sino la adquisición de actitudes, conductas y valores que a nivel humano pueda lograr, puesto que se trata de competencias que aseguran un tipo de comportamiento positivo y adecuado, altamente valorado por el empresariado.

Cabe destacar que la inserción laboral no es el único beneficio que las prácticas reportan a quienes las realizan, aunque sí se debe reconocer que tanto para el centro como para el alumnado es el fin primordial que se pretende. El hecho de tener la oportunidad de formarse en una empresa durante unos meses supone para el alumno poder conocer de primera mano el mundo laboral, las exigencias que conlleva ocupar un puesto de trabajo, teniendo que entrenarse en mantener unas correctas relaciones interpersonales, trabajar en equipo, cumplir las normas establecidas, tener un comportamiento adecuado, en definitiva, en adquirir una serie de habilidades y destrezas no relacionadas exclusivamente con su formación técnica, sino que tienen que ver con el hecho de madurar como persona, de tal modo que, independientemente de ser contratado o no, con posterioridad, esas competencias desarrolladas en dicho período de prácticas le serán de gran utilidad para su inserción social y laboral, tal y como nos lo confirma el empresario 4: “En las prácticas yo creo que ellos ganan, porque aparte ellos desarrollan trabajos en el centro, desarrollan trabajos en un banco de trabajo. No es lo mismo en la realidad. Y uno de los lemas que siempre les digo, siempre, siempre, cada vez que viene alguno: ‘lo que tú aprendas es para ti’. Esto no se lo va a quitar nadie, nadie. Y si no es en esta empresa, tiene las puertas abiertas en otras” (DP 22:26 EP).

5.2.5.7.4. Variable criterios que se tienen en cuenta en la contratación de personal (aspectos valorados por la empresa)

Mediante esta variable de estudio, se ha querido conocer los criterios que estas empresas tienen en cuenta para la contratación de personal, o sea, los aspectos que se valoran a la hora de contratar a un nuevo empleado, ya que es importante saber si estos coinciden o

no con aquellas competencias que se intentan desarrollar en el alumnado, de cara a que tengan mayores posibilidades de inserción.

Todos los empresarios entrevistados valoran que la persona tenga una actitud positiva ante el trabajo, es decir, que se muestre colaboradora, dispuesta a continuar aprendiendo y a seguir formándose, y que tenga un comportamiento adecuado. Además, todos afirman que el criterio que juega un papel decisivo es conocer previamente al nuevo contratado y saber cuáles son sus actitudes y comportamiento, ya que así se podrá “prever”, en cierto modo, los resultados de dicha elección y “garantizar su éxito”.

La empresa, por supuesto, tiene en cuenta a la hora de contratar dos dimensiones importantes, como son la formación y la experiencia, sin embargo, lo que más valora es la actitud y las competencias como persona, puesto que, tal y como afirman los empresarios entrevistados, la empresa podría, en caso necesario, formar al trabajador para que se desenvuelva mejor en su puesto de trabajo, pero exige que la persona cuente ya con una serie de actitudes y un tipo de comportamiento adecuados. “La formación y la experiencia es una cosa que se puede adquirir”, nos dice el empresario 1, “pero la actitud y las competencias no las vas a adquirir” (DP 19:5 EP). “Yo necesito una persona que se sepa comportar, porque es ‘la cara de la empresa’” (DP 19:8 EP). “Buscamos un ‘saber estar’ porque la mayoría de nuestros trabajadores trabajan en los centros de nuestros clientes” (DP 19:7 EP). “La imagen también la tenemos muy en cuenta” (DP 20:7 EP).

Cuando los empresarios entrevistados hablan de “adecuado comportamiento” se refieren a una serie de actitudes y conductas, entre las que destacan como más importantes el respeto tanto a personas como a normas establecidas, la responsabilidad, la disciplina en el trabajo a la hora de poner en práctica las medidas de seguridad y de prevención de riesgos laborales, la educación, la capacidad para trabajar en equipo y mantener buenas relaciones de convivencia, la higiene personal, la puntualidad y el deseo de superación. Insistimos en que no significa que no se le dé importancia al rendimiento o la productividad, puesto que es parte fundamental de un comportamiento adecuado, sino que la empresa, dentro de sus criterios selectivos, tendrá muy en cuenta dichos aspectos, de tal manera que, de no ser así, no contratará, aunque el candidato cuente con una apropiada preparación técnica.

Cabe señalar que también las empresas 2 y 4 tienen en cuenta en el momento de realizar la selección de personal la situación económica del candidato y la urgencia por encontrar un puesto de trabajo, dando prioridad, en igualdad de condiciones, a aquel con mayor necesidad y mayores dificultades.

A todos los empresarios entrevistados se les realizó la siguiente pregunta respecto a los criterios de selección de personal: “Si tuviese usted que elegir entre los criterios preparación técnica y cualidades humanas, ¿a qué le da usted más peso?”. Las respuestas, aunque con algunos matices, son unánimes: si tuviesen que elegir, darían más importancia a las cualidades humanas, ya que consideran que es más difícil que la empresa pueda generarlas en el trabajador, mientras que sí podría aumentar, en caso necesario, su formación técnica. A este respecto nos dicen: “No se pueden separar, pero yo, a las cualidades. Porque la formación y la experiencia se adquiere, pero las cualidades no” (DP 19:15 EP). “Lo primero es la disposición que tenga ante el trabajo. A mí no me sirve que venga uno con mucha preparación, pero después sea un flojo” (DP 20:5 EP). “Me importan más las cualidades como persona. ¿Para qué quiero yo un buen profesional si luego es un sinvergüenza?” (DP 21:27 EP).

A partir de estos presupuestos, podemos decir, de cara a la formación para la inserción laboral, que esta debe tenerlos muy en cuenta a la hora de planificar objetivos, itinerarios formativos y metodologías de intervención, de tal modo que mediante todas las estrategias puestas en funcionamiento se pueda dotar al alumnado de una formación integral que incluya una formación profesional de calidad, así como el desarrollo y la consolidación de las competencias personales antes descritas, a las que la empresa da gran peso en su selección de recursos humanos, puesto que, de lo contrario, sería una formación sesgada e incompleta, incapaz de responder ante las demandas que las empresas plantean. Más aún teniendo en cuenta que el alumnado que nos ocupa llega a los centros, generalmente, con serias carencias en algunos de los aspectos a los que la empresa concede gran importancia, ya que el perfil de trabajador requerido por esta es el de una persona que, además de ser rentable, tenga capacidad de adaptación, mantenga un excelente comportamiento y esté dotada de las habilidades y valores suficientes para responder a los retos que se le planteen, es decir, que sepa estar y pueda desenvolverse en su puesto de trabajo con competencia no solo técnica sino humana. “Debe saber comportarse”, nos dicen los empresarios entrevistados, “debe ser una persona educada, respetuosa, y... ya te digo, que tenga sentido común” (DP 19:9 EP).

A partir de los datos comentados, podemos decir, a modo de síntesis, que la variable 2 queda verificada, puesto que de las propias aportaciones de los entrevistados se desprende con contundencia que:

A. El alumno que ha tenido la oportunidad de realizar dentro de su proceso formativo prácticas en una empresa cuenta con mayores posibilidades de inserción laboral, bien en la misma donde las ha realizado, o bien en otra diferente, ya que el empresariado que ha tenido a alumnos en prácticas dará a estos prioridad a la hora de ser contratados, frente a quienes no las hayan hecho, tanto si se encuentran en igualdad de condiciones como si tienen menor formación, porque el criterio fundamental de la empresa es conocer el modo de comportarse del nuevo trabajador, teniendo además en cuenta que existe mayor posibilidad de éxito si la persona en el momento de ser contratada está ya adaptada y aclimatada a la empresa, lo cual se consigue mediante el período de prácticas.

B. El hecho de que los centros de formación cuenten con la figura de un formador o insertor laboral, que se ocupe del acompañamiento del joven en prácticas y que además trabaje en coordinación con cada empresa, manteniendo con ella una estrecha relación y colaboración y sirviendo además de apoyo a ambos, es fundamental para que la empresa acepte a alumnos en prácticas, así como para su posterior inserción laboral, en la que el insertor juega un papel fundamental, en cuanto que se ocupará de motivar al empresariado para que contrate a los alumnos una vez finalizada su etapa formativa.

5.2.5.8. Conclusiones

A partir de las aportaciones hechas por los diferentes empresarios entrevistados, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Todas las empresas coinciden en los requisitos para la aceptación de alumnado en prácticas: que este tenga motivación por aprender, actitud positiva y colaboradora, respeto a las normas establecidas en la empresa y responsabilidad a la hora de cumplir con sus obligaciones.
2. En lo que se refiere al centro, la empresa también exige para aceptar a alumnos en prácticas que este contemple la figura del insertor laboral que haga el debido seguimiento personalizado al alumno y que proponga a uno de prácticas cuyo comportamiento sea acorde a las exigencias de la empresa.

3. Todos los empresarios entrevistados coinciden de manera unánime en que los requisitos imprescindibles para contratar a un empleado y sin los cuales no lo contratarían, aunque dispusiese de la debida formación técnica, son la motivación por aprender y un adecuado comportamiento.
4. Para que el alumno pueda insertarse en el mercado laboral, deberá, además de adquirir la debida formación técnica, contar con las debidas competencias humanas que garanticen un adecuado comportamiento, de lo contrario, será inviable una inserción real y sostenible.
5. Mediante las prácticas de empresa existen mayores posibilidades de inserción para los alumnos que las realizan, puesto que todos los empresarios entrevistados coinciden en que prefieren contratar a alguien que ya conozcan previamente, más aún si se trata de un alumno que ha hecho prácticas en su empresa, del que ya conoce su manera de proceder en el trabajo y su comportamiento, además, de que este ya cuenta con preparación y tiene superado el proceso de adaptación y socialización, lo cual resulta más rentable para la empresa y garantiza mayores posibilidades de éxito para ambas partes.
6. Un porcentaje elevado del alumnado que realiza prácticas de empresa es contratado por la misma empresa donde las realiza. Incluso durante los años de crisis del mercado laboral, el mínimo de alumnos contratados tras finalizar las prácticas en algunas empresas fue de un 33%, llegando incluso en otras a contratar hasta al 100%.
7. La contratación de un alumno en la empresa donde haya realizado las prácticas, en caso de necesitar de su trabajo, no solo depende de su formación técnica, sino, sobre todo, de su conducta y comportamiento, altamente valorado por la empresa.
8. La inserción laboral no es el único beneficio que las prácticas de empresa reportan a quien las realiza, sino que la adquisición de experiencia práctica y el esfuerzo que el alumno hace para adaptarse al mundo real de la empresa, ayudan también en la adquisición de habilidades y competencias, que le harán madurar como persona.
9. La figura del insertor laboral juega un papel estratégico fundamental en lo que se refiere a las prácticas de empresa del alumno y a su posterior inserción laboral, puesto que su trabajo es altamente valorado por las propias empresas, lo cual

facilita la colaboración de estas con los centros y la posible contratación del alumno una vez finalizadas las prácticas.

10. El centro que dentro de su metodología de trabajo contempla las prácticas de empresa del alumnado tiene mayores niveles de inserción laboral.
11. Los centros, por su parte, deberán tener en cuenta en su proyecto de intervención que este contemple dotar al alumnado de una formación profesional de calidad, así como del desarrollo de habilidades y competencias personales básicas que, junto con un apropiado comportamiento, garanticen un adecuado desenvolvimiento social, pues de lo contrario no podrá responder a las demandas actuales que las empresas establecen, perdiendo con ello oportunidades de empleo.

Tabla 79. Resumen de las variables estudiadas con códigos de referencia en las entrevistas

PERFIL DE ENTREVISTADO	Nº DE VARIABLES DE ESTUDIO	Nº DE CÓDIGOS DE REFERENCIA EN LAS ENTREVISTAS
Directores de centros	13	9
Profesorado de los centros	6	104
Insertores laborales	3	12
Exalumnos	7	67
Empresarios	4	22
	Sumatorio: 33	Sumatorio: 214

Fuente: elaboración propia.

D. CONCLUSIONES

D.1. CONCLUSIONES GENERALES

Respecto al proceso escolar de los jóvenes encuestados.

1. Alrededor de un 30% de los encuestados abandonaron la enseñanza secundaria antes de la edad reglamentaria según la normativa de educación vigente en España, abandonando a los 13, 14 y sobre todo a los 15 años.
2. El curso en el que se produce la mayor tasa de abandono escolar es en 2º curso de ESO, siendo la tasa total de abandono entre 1º, 2º y 3º de un 73,5%.
3. 1.3. La mayoría de los jóvenes que nos ocupan fueron repetidores de curso durante el primer ciclo (1º y 2º) de la ESO.
4. 1.4. Los jóvenes que abandonaron la escuela sin titulación, que ascienden al 80%, lo hicieron con un nivel escolar por debajo del correspondiente a su edad y los cursos estudiados, teniendo importantes lagunas académicas, así como dificultad para la asociación de ideas y de conceptos y para mantener la concentración.
5. Solamente un grupo reducido de los alumnos que abandonaron los estudios de manera prematura, tras un proceso dificultoso, tiene conciencia de haber fracasado escolarmente.
6. Al no resolverse de manera adecuada las dificultades escolares surgidas en los cursos 4º, 5º y 6º de primaria, estas influyeron negativamente en la etapa de secundaria, impidiendo que el alumno superase los primeros cursos, y llevándolo a abandonar, fundamentalmente en 2º curso de ESO.
7. Los alumnos que suelen abandonar de manera prematura los estudios son los que repiten curso en primero o segundo de ESO. Quienes repiten en tercer o cuarto curso suelen continuar estudiando hasta finalizar.
8. El fracaso escolar de los encuestados es extremo, debido a que, además de no haber alcanzado los objetivos curriculares establecidos, su nivel académico está muy por debajo del correspondiente a su edad y cursos estudiados, y porque su motivación frente al estudio es escasa o nula, dado el sentimiento de incapacidad que tienen cuando abandonan.
9. A pesar de haber fracasado en los estudios, es posible recuperar la motivación y los deseos de volver a estudiar. Lo demuestra la mitad de los encuestados, que manifiesta que estarían dispuestos a volver a un instituto para conseguir el título de Graduado en ESO, así como la gran mayoría que afirma que lo haría para

estudiar un módulo de Formación Profesional, estando incluso dispuestos a trabajar y a estudiar a la vez.

10. Dentro del grupo de jóvenes encuestados, es en los de menor edad (16-17 años) en los que se concentran las dificultades escolares ya desde primaria, agravadas en secundaria, como son: menor hábito de estudio, mayor absentismo escolar, mayor número de suspensos, mayor número de cursos repetidos, así como mayor tasa de abandono y de fracaso escolar.
11. El absentismo escolar grave que aparece en la etapa de secundaria se inicia en la etapa de primaria, si bien en esta etapa aparece en menor medida, pero es en ella que se origina.
12. La mayor parte de los suspensos durante los cursos 4º, 5º y 6º de enseñanza primaria se concentran en los alumnos que carecían de hábito de estudio. Esta carencia se acentúa durante la etapa de secundaria, siendo también mayoritariamente los que la presentan los que suspenden con frecuencia, por lo que es fundamental que dicho hábito de estudio se adquiriera desde el inicio de la escolaridad, puesto que de no ser así será difícil adquirirlo posteriormente. Según los datos obtenidos, incluso algunos alumnos que tenían hábito de estudio durante la etapa de primaria lo perdieron al llegar a secundaria, pasando del 33% al 11,5%.
13. Los alumnos que carecieron de hábito de estudio de manera sistematizada son los mismos alumnos que se aburrían en clase porque tenían dificultades para comprender lo que se impartía y poder seguir el ritmo, se sentaban en las últimas o última fila del aula, se dedicaban a hacer travesuras, a dormir o escuchar música, generando un ambiente de conflictividad, suspendían con frecuencia y abandonaron los estudios sin haber alcanzado el Graduado en ESO. La falta de hábito de estudio sistematizado durante la etapa de secundaria impide la consecución de un proceso escolar exitoso y aumenta las posibilidades de llegar a fracasar en los estudios.
14. Para que el alumno pueda alcanzar los objetivos establecidos en la etapa de secundaria es preciso, entre otras cosas, que tenga también hábito de estudio de manera sistematizada.
15. En los encuestados de menor edad (16-17 años), que son los que sufren la mayor tasa de abandono y de fracaso escolar, es a la vez en los que se concentran también otras circunstancias familiares adversas, tales como abandono o

desprotección familiar (viven en hogares de acogida o con otros familiares), menor estabilidad laboral, enfermedades crónicas, discapacidad y adicciones.

16. El fracaso escolar de los jóvenes que nos ocupan y las carencias que acumulan no tienen como origen ningún tipo de déficit intelectual, sino que es multicausal, debiéndose a otro tipo de circunstancias adversas que han tenido que afrontar y que han podido influir de manera negativa sobre ellos, tales como: abandono familiar, problemas de diversa índole en el seno de la familia, carencias afectivas, falta de hábito de estudio y absentismo escolar frecuente, llegando a generar una serie de carencias que, al no haber sido abordadas a su debido tiempo, se acumularon hasta desembocar en desmotivación por el estudio, suspensos repetidos y el posterior abandono.
17. Un porcentaje significativo de los que abandonaron los estudios de manera prematura (67,3%) se arrepienten posteriormente por no haberse esforzado lo suficiente durante su etapa de estudiante.

Respecto a las carencias y dificultades del alumnado

1. Además de las carencias de tipo académico, los alumnos cuentan con otras que dificultan su proceso de formación, tales como dificultad para la escucha y para realizar cualquier tipo de tarea escolar de manera autónoma sin la presencia de otra persona, así como escasas habilidades para el desenvolvimiento social, carencias que hacen que su nivel cultural y sus competencias estén por debajo de lo que corresponde a su edad y al nivel de los cursos estudiados durante la enseñanza secundaria ESO.
2. Una de las dificultades más importantes que tienen los jóvenes que nos ocupan, tras abandonar la escolarización, es su desmotivación frente a los estudios y el rechazo que sienten hacia ellos, debido a su baja autoestima y al convencimiento de que son incapaces de aprender, por lo que resulta difícil que vuelvan a motivarse por estudiar, especialmente si se trata de aprendizaje teórico.
3. El abandono y fracaso escolar tienen un efecto destructor sobre quien lo padece, minando su autoestima y conduciendo a un autoconcepto distorsionado e inseguridad personal, hasta el punto de que se consideran malos alumnos, llegando a creer que son incapaces de aprender algo nuevo.

4. Para estos jóvenes retomar la formación, aunque lo hagan en un centro con un tipo de metodología adaptada a sus circunstancias, supone todo un desafío, puesto que su experiencia anterior con los estudios y su baja autoestima les ha acarreado tal inseguridad que les dificulta poder reconocer sus capacidades y creer en ellos mismos, y, por ende, atreverse a emprender nuevos caminos que estén relacionados con estudiar.
5. Quienes carecen de cualquier tipo de titulación o cuentan solamente con la titulación básica padecen mayor índice de desempleo, por lo que los jóvenes que nos ocupan están más expuestos al desempleo y a la precariedad laboral.
6. La actitud negativa frente a los estudios con la que este tipo de alumnado llega a abandonarlos puede ser superada mediante una nueva experiencia de aprendizaje positivo, que les haga redescubrir sus capacidades y reconquistar la confianza en sí mismos perdida. En este aspecto juegan un papel decisivo las expectativas positivas que el docente deposite en el alumno, ejerciendo gran influencia motivadora.
7. A estos jóvenes el tipo de formación que les motiva y por el que demuestran interés es aquella que esté orientada al aprendizaje de un oficio que les facilite la consecución de un empleo; el resto no les interesa, puesto que su objetivo principal es adquirir mayor formación para poder encontrar un trabajo mediante el cual poder alcanzar mejores condiciones de vida.

Respecto al núcleo familiar

1. El nivel de instrucción de las familias (padres, madres y hermanos) de los encuestados es bajo. Casi la mitad de los padres y madres carece de cualquier tipo de titulación, así como una cuarta parte de los hermanos. El resto, en su mayoría, cuenta con estudios básicos y solamente un pequeñísimo porcentaje (2%) cuenta con estudios de bachiller o estudios universitarios.
2. El desempleo afecta en mayor o menor medida a la mayoría de las familias de los encuestados, resultando que en una cuarta parte de los hogares el paro afecta a todos los miembros en edad de trabajar, siendo un tipo de desempleo prolongado, puesto que la mayoría de ellos llevan en paro más de dos años.
3. El índice de desempleo de algunos de los miembros del núcleo familiar, concretamente de los hermanos, está condicionado por su bajo nivel cultural, de

tal modo que aquellos que cuentan con menor nivel de estudios también son quienes tienen menos oportunidades laborales y quienes padecen un desempleo más prolongado en el tiempo.

4. Casi la mitad de las familias que se encuentran en desempleo se hallan en situación de precariedad económica, puesto que no cobran ningún tipo de prestación ni ayuda.
5. En más de la mitad de las familias de los jóvenes que nos ocupan alguno de sus miembros está afectado por algún tipo de enfermedad crónica, discapacidad o adicción.
6. Se trata de familias con escasos recursos económicos y culturales, en situación de riesgo o de exclusión social, especialmente las de los alumnos pertenecientes a tres de los cinco centros estudiados.

A continuación se exponen las conclusiones consideradas más importantes respecto al objeto de estudio y a la verificación de las hipótesis de trabajo planteadas, puesto que describen ampliamente los elementos de los que se compone la metodología utilizada en los centros, de cara a conseguir la formación e inserción sociolaboral de los jóvenes con fracaso escolar extremo y en riesgo o situación de exclusión social.

Respecto a la metodología de intervención de los centros de formación

1. Todos los centros cuentan con una larga trayectoria y experiencia en el trabajo de formación e inserción sociolaboral de jóvenes desfavorecidos y provenientes del fracaso escolar.
2. La metodología de intervención de los centros es específica y adaptada al perfil del alumnado.
3. En todos los centros se imparte una formación integral, que incluye, además de los contenidos académicos y profesionales para ejercer un determinado oficio, la adquisición de actitudes, valores y habilidades mediante los cuales desarrollar una serie de competencias que aumenten su empleabilidad y sus posibilidades de inserción sociolaboral.
4. Uno de los elementos estratégicos dentro de la metodología de intervención que es clave para la inserción sociolaboral de los alumnos son las prácticas de empresa. Estas las encontramos solamente en los centros C1, C2 y C4, puesto

que la duración del proyecto del centro C3 no las hace viables dada su corta duración, y el centro C5 no las contempla, por tratarse de una escuela-taller.

5. Otra de las características que diferencia al centro C5 del resto es que su alumnado, por tratarse de una escuela-taller, cobra una beca durante los primeros seis meses, de 9 € al día aproximadamente, y durante los dieciocho meses restantes son contratados y cobran un sueldo del 75% del salario mínimo interprofesional; mientras que en el resto de centros el alumnado no obtiene ningún tipo de remuneración económica durante su proceso de formación.
6. En los centros no solamente se forma sino que se educa, y esto se hace utilizando el razonamiento lógico y el refuerzo positivo, y no desde la sanción o la coacción, lo cual genera una mayor motivación e implicación por parte del alumnado.
7. Este tipo de alumnado puede superar sus déficits formativos y motivarse de nuevo por los estudios si para formarlos se emplea una metodología específica y adaptada, que contemple el nivel de necesidades particulares de cada uno, así como sus potencialidades y posibilidades, ofreciéndole un itinerario formativo específico, adaptado y flexible, en el sentido de que se adapte a la situación concreta y ritmo de cada uno, dotada de una serie de estrategias tales como:
 - Formación eminentemente práctica, aplicable a la vida cotidiana.
 - Grupos reducidos.
 - Establecimiento de itinerarios personalizados.
 - Aprender haciendo.
 - Aprender los contenidos teóricos mediante la práctica y no al revés.
 - Prácticas de empresa.
 - Enfocar la formación a partir del diagnóstico y conocimiento que se tiene de cada persona.
 - Desarrollo de habilidades para la vida real.
 - Desarrollo de actitudes y competencias para el desenvolvimiento social.
 - Enfoque integral de las acciones.
 - Formar y educar para la vida.
 - Interés y afecto por cada uno.
 - Educar desde lo positivo y no desde la sanción.
 - Creación de un clima familiar y de confianza.
 - Acompañamiento personalizado.

8. Es fundamental que el aprendizaje no suponga para el alumno una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino un objetivo alcanzable que proporcione una experiencia gratificante.
9. La huella negativa con la que este tipo de alumnado llega a abandonar los estudios puede ser superada mediante una nueva experiencia de aprendizaje positivo, a través del cual redescubran sus capacidades y reconquisten la confianza en sí mismos perdida. En este aspecto juegan un papel decisivo las expectativas positivas que el docente deposite en el alumno, ejerciendo gran influencia motivadora, y haciendo que este desee aprender y dar lo mejor de sí mismo.
10. El secreto para que el alumno aprenda y se implique en su formación no radica tanto en lo que se le enseñe o se le diga, sino en el cómo se le enseñe y cómo se le diga.
11. Uno de los elementos pedagógicos más estratégicos, capaz de conseguir que el alumno vuelva a motivarse por la propuesta formativa que se le ofrece y se implique activamente en ella, es la confianza que se deposite en él como alumno y como persona, hasta el punto de que es posible cambiar la actitud de escepticismo y rebeldía con la que suele llegar a este tipo de centros, tras un fracaso escolar anterior, por una actitud de colaboración e implicación activa.
12. El alumnado proveniente del fracaso escolar y desmotivado por los estudios puede recuperar la motivación por ellos y llegar a aceptar de buena gana los cambios y mejoras que se le proponen, llegando incluso a hacer cambios significativos, si el docente demuestra interés por su persona y afecto y cree en sus posibilidades de cambio.
13. Uno de los elementos metodológicos que mayor motivación e implicación en los estudios pueden generar en este tipo de alumnado es, además de la cercanía y el afecto, la creación de un ambiente de familia, confianza y positividad.
14. Para que el alumno que proviene de fracaso y abandono escolar crea de nuevo en sus capacidades, se motive por los estudios y se deje ayudar por el profesorado, es preciso que perciba de manera clara que él vale y que es capaz.
15. Lo que más impacta al alumnado que ha fracasado en los estudios y que se incorpora a un centro de formación especializado de las características de los que nos ocupan, es que se confíe en él y que el profesorado le demuestre interés por ayudarlo a superar las dificultades concretas con las que llega.

16. El método más eficaz para formar y educar es el afecto y la cercanía hacia los alumnos.
17. La metodología que contemple y aborde de manera integral las necesidades de los jóvenes que fracasaron en la escuela, teniendo en cuenta aspectos como el acompañamiento individualizado y la cercanía hacia cada alumno en particular, no solo es capaz de generar los cambios deseados por parte del docente, sino de hacer aflorar las mejores cualidades del alumno y de provocar resultados hasta entonces insospechados.
18. La efectividad del programa formativo aplicado en los centros que nos ocupan radica en que no consta exclusivamente de conocimientos académicos y técnicos para la formación en un determinado oficio, sino que está dotado de otros elementos formativos transversales que lo convierten en un proyecto integral que, gracias a su metodología específica y adaptada a las características y necesidades del alumnado, supone una alternativa de formación eficaz e integradora, en el sentido de que es capaz de implicar al alumno en su propio proceso y de integrar al joven en el ámbito social y laboral.
19. Es posible que los alumnos que fracasan en los estudios vuelvan a motivarse de nuevo por ellos y retomar la formación, a pesar de la desmotivación y el hartazgo con el que llegan a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación basada en estrategias metodológicas adaptadas a ellos, que minimicen los efectos destructivos de su fracaso escolar y les demuestren sus múltiples capacidades y posibilidades de mejora.
20. Una metodología de este tipo, como la descrita anteriormente y que se aplica en los centros estudiados, supone una alternativa para los alumnos provenientes de abandono y de fracaso escolar, aunque este sea extremo, debido a que está diseñada específicamente para ellos, se adapta a sus características y necesidades formativas y humanas.
21. Casi la totalidad de los entrevistados destaca que en este tipo de centros les resulta más fácil estudiar que en el instituto donde cursaron la ESO.
22. Lo que más valoran los jóvenes que nos ocupan de cuanto reciben en estos centros es el método de enseñanza con el que se les forma y el trato recibido por parte del profesorado (paciencia, apoyo, y el empeño y constancia por ayudarles), siendo estos dos aspectos los que señalan como elementos

diferenciadores entre este tipo de centros y los respectivos institutos donde estudiaron la enseñanza secundaria.

23. Para algunos alumnos este tipo de experiencias positivas y recuperadoras supone un antes y un después en su vida, un punto de inflexión, ya que pasan de una situación en la que se ven sin salida a nivel de formación académica y laboral a recuperar la confianza en sí mismos y a poder iniciar un nuevo itinerario que podrá conducirlos a su inserción laboral.

Respecto a las prácticas de empresa

1. Los centros que dentro de su metodología contemplan las prácticas de empresa obtienen porcentajes de inserción laboral que no obtienen los centros que no las incluyen dentro de su proyecto de formación.
2. Todas las empresas coinciden en los requisitos para la aceptación de alumnado en prácticas: que este tenga motivación por aprender, actitud positiva y colaboradora, respeto a las normas establecidas en la empresa, así como responsabilidad a la hora de cumplir con sus obligaciones.
3. La figura del insertor laboral juega un papel estratégico fundamental en lo que se refiere a las prácticas de empresa del alumno y a su posterior inserción laboral, puesto que su trabajo es altamente valorado por las propias empresas, lo cual facilita la colaboración de estas con los centros y la posible contratación del alumno una vez finalizadas las prácticas.
4. Mediante las prácticas de empresa existen mayores posibilidades de inserción para los alumnos, puesto que todos los empresarios entrevistados coinciden en que prefieren contratar a alguien que ya conozcan previamente y sepan de su comportamiento, por tanto dan prioridad a quienes han hecho prácticas en su empresa, puesto que de esta forma ya cuentan con preparación y tienen superado el proceso de adaptación y socialización, lo cual resulta más rentable para la empresa y garantiza mayores posibilidades de éxito.
5. Si bien es cierto que al alumnado que nos ocupa le resulta difícil competir con otros demandantes de empleo, dada su escasa formación y las carencias con las que cuenta, esta brecha o desventaja curricular puede ser superada mediante la puesta en marcha de estrategias que constituyan algún tipo de fortaleza o ventaja competitiva sobre el resto, entre las que juegan un papel fundamental las

prácticas de empresa, puesto que el empresariado afirma que a la hora de contratar prefiere contratar a alguien que conoce porque haya realizado prácticas en su empresa, aunque cuente con menos formación, que a otro candidato al que no conoce.

6. Las prácticas de empresa proporcionan al alumno que las realiza mayores posibilidades de inserción en el mercado de trabajo.

Respecto a la inserción laboral

1. La contratación de un alumno en la empresa donde haya realizado las prácticas, en caso de necesitar de su trabajo, no solo depende de su formación técnica sino, sobre todo, de su conducta y comportamiento, altamente valorados por la empresa.
2. Los centros C1, C2 y C4, que contemplan las prácticas de empresa y el acompañamiento de un insertor laboral, obtienen porcentajes de inserción laboral nada más finalizar la formación del 53,5% los centros C1 y C2, y del 20% el centro C4 (en los años previos a la crisis del mercado laboral 80%-100%), mientras que el resto de centros (C3 y C5) que no las contemplan dentro de su metodología de intervención no aportan porcentajes de inserción.
3. Los resultados de inserción en los diferentes centros estudiados no se pueden atribuir ni al tiempo de formación ni al coste del proyecto sino a las prácticas de empresa, pues mientras los centros C1, C2 y C4 insertan en el mercado de trabajo a un porcentaje determinado de alumnos, el centro C5, empleando el mismo tiempo o más que el resto y teniendo un coste superior (debido a la remuneración del alumnado), no aporta porcentaje de inserción alguno.
4. En la actualidad las empresas exigen un mayor grado de formación a la hora de contratar que en los años anteriores a la crisis del mercado laboral en la que nos encontramos, requiriendo otros conocimientos adicionales complementarios que conviertan al joven en cuestión en un trabajador más versátil y polivalente, que pueda realizar no solo las tareas específicas de su puesto, sino además otras que pudiesen surgir en un momento determinado debido a la evolución del mercado o a la escasez de personal.
5. Los criterios de selección de personal de las empresas colaboradoras de los centros no solo se refieren a competencias técnicas profesionales, sino a las

actitudes personales, poniendo especial énfasis en la capacidad de iniciativa, flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades de la empresa, y responsabilidad en el trabajo.

6. Todos los empresarios entrevistados coinciden de manera unánime en que los requisitos imprescindibles para contratar a un empleado y sin los cuales no lo contratarían, aunque dispusiese de la debida formación técnica, son la motivación por aprender y un adecuado comportamiento.
7. Para que el alumno pueda insertarse en el mercado laboral deberá, además de adquirir la debida formación técnica, contar con las debidas competencias personales que garanticen un adecuado comportamiento, de lo contrario será inviable una inserción real y sostenible.
8. Dadas las exigencias y demandas actuales de la empresa, así como las carencias con las que estos jóvenes abandonan la formación reglada, es imprescindible, para su inserción sociolaboral, que existan centros de formación alternativos como los que nos ocupan, dotados de una metodología específica y adaptada al perfil de cada usuario.

Respecto a los centros

1. La mayor fortaleza de los centros estudiados es su metodología de trabajo, de enfoque integral y educativo, así como la motivación e implicación activa del profesorado por trabajar en este tipo de proyectos, que son los que hacen posible que se puedan llevar adelante.
2. Las mayores dificultades de los centros son la escasez de recursos económicos y de subvenciones públicas estables que conviertan este tipo de acciones en proyectos sostenibles.
3. Las necesidades más destacadas de los centros son, por tanto, contar con un presupuesto anual garantizado que les permita planificar su actividad de acuerdo a las necesidades formativas de los usuarios, sin tener que reducirlo o suprimirlo temporalmente, como suele suceder.

D.2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS HIPÓTESIS Y CON LOS OBJETIVOS

Tabla 80. Hipótesis y conclusiones con las que se relacionan

HIPÓTESIS	CONCLUSIONES CON LAS QUE SE RELACIONA
<p style="text-align: center;">HIPÓTESIS 1</p> <p>Existen mayores posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, si se emplean para su formación laboral, estrategias metodológicas específicas y adaptadas a sus características y necesidades, que además, incluyan itinerarios personalizados, el acompañamiento y aumento de la empleabilidad. Al hablar de estrategias específicas y adaptadas, nos referimos a aquellos métodos de intervención basados en la participación e implicación activa de los usuarios en sus procesos de mejora, a itinerarios personalizados de inserción capaces de generar cambios significativos e integrales en las personas, de dinamizar sus potencialidades y recursos y capacitarles para superar sus déficits y dificultades.</p>	<p>2.7. A estos jóvenes el tipo de formación que les motiva y por el que demuestran interés es aquella que esté orientada al aprendizaje de un oficio que les facilite la consecución de un empleo; el resto no les interesa, puesto que su objetivo principal es adquirir mayor formación para poder encontrar un trabajo mediante el cual poder alcanzar mejores condiciones de vida.</p> <p>4.2. La metodología de intervención de los centros es específica y adaptada al perfil del alumnado.</p> <p>4.5. Este tipo de alumnado puede superar sus déficits formativos y motivarse de nuevo por los estudios si para formarlos se emplea una metodología específica y adaptada, que contemple el nivel de necesidades particulares de cada uno, así como sus potencialidades y posibilidades, ofreciéndole un itinerario formativo específico, adaptado y flexible, en el sentido de que se adapte a la situación concreta y ritmo de cada uno, dotada de una serie de estrategias tales como:</p> <p>Formación eminentemente práctica,</p>

	aplicable a la vida cotidiana.
	Grupos reducidos.
	Establecimiento de itinerarios personalizados.
	Aprender haciendo.
	Aprender los contenidos teóricos mediante la práctica y no al revés.
	Prácticas de empresa.
	Enfocar la formación a partir del diagnóstico y conocimiento que se tiene de cada persona.
	Desarrollo de habilidades para la vida real.
	Desarrollo de actitudes y competencias para el desenvolvimiento social.
	Enfoque integral de las acciones.
	Formar y educar para la vida.
	Interés y afecto por cada uno.
	Educar desde lo positivo y no desde la sanción.
	Creación de un clima familiar y de confianza.
	Acompañamiento personalizado.
	4.7.La huella negativa con la que este tipo de alumnado llega a abandonar los estudios puede ser superada mediante una

nueva experiencia de aprendizaje positivo, a través del cual redescubran sus capacidades y reconquisten la confianza en sí mismos perdida. En este aspecto juegan un papel decisivo las expectativas positivas que el docente deposite en el alumno, ejerciendo gran influencia motivadora, y haciendo que este desee aprender y dar lo mejor de sí mismo.

4.9. Uno de los elementos pedagógicos más estratégicos, capaz de conseguir que el alumno vuelva a motivarse por la propuesta formativa que se le ofrece y se implique activamente en ella, es la confianza que se deposite en él como alumno y como persona, hasta el punto de que es posible cambiar la actitud de escepticismo y rebeldía con la que suele llegar a este tipo de centros, tras un fracaso escolar anterior, por una actitud de colaboración e implicación activa.

4.10. El alumnado proveniente del fracaso escolar y desmotivado por los estudios puede recuperar la motivación por ellos y llegar a aceptar de buena gana los cambios y mejoras que se le proponen, llegando incluso a hacer cambios significativos, si el docente demuestra interés por su persona y afecto y cree en sus posibilidades de cambio.

4.13. Lo que más impacta al alumnado que ha fracasado en los estudios y que se

incorpora a un centro de formación especializado de las características de los que nos ocupan, es que se confíe en él y que el profesorado le demuestre interés por ayudarlo a superar las dificultades concretas con las que llega.

4.14. El método más eficaz para formar y educar es el afecto y la cercanía hacia los alumnos.

4.15. La metodología que contemple y aborde de manera integral las necesidades de los jóvenes que fracasaron en la escuela, teniendo en cuenta aspectos como el acompañamiento individualizado y la cercanía hacia cada alumno en particular, no solo es capaz de generar los cambios deseados por parte del docente, sino de hacer aflorar las mejores cualidades del alumno y de provocar resultados hasta entonces insospechados.

4.16. La efectividad del programa formativo aplicado en los centros que nos ocupan radica en que no consta exclusivamente de conocimientos académicos y técnicos para la formación en un determinado oficio, sino que está dotado de otros elementos formativos transversales que lo convierten en un proyecto integral que, gracias a su metodología específica y adaptada a las características y necesidades del alumnado, supone una alternativa de

formación eficaz e integradora, en el sentido de que es capaz de implicar al alumno en su propio proceso y de integrar al joven en el ámbito social y laboral.

4.17. Es posible que los alumnos que fracasan en los estudios vuelvan a motivarse de nuevo por ellos y retomar la formación, a pesar de la desmotivación y el hartazgo con el que llegan a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación basada en estrategias metodológicas adaptadas a ellos, que minimicen los efectos destructivos de su fracaso escolar y les demuestren sus múltiples capacidades y posibilidades de mejora.

4.18. Una metodología de este tipo, como la descrita anteriormente y que se aplica en los centros estudiados, supone una alternativa para los alumnos provenientes de abandono y de fracaso escolar, aunque este sea extremo, debido a que está diseñada específicamente para ellos, se adapta a sus características y necesidades formativas y humanas.

4.20. Lo que más valoran los jóvenes que nos ocupan de cuanto reciben en estos centros es el método de enseñanza con el que se les forma y el trato recibido por parte del profesorado (paciencia, apoyo, y el empeño y constancia por ayudarles), siendo estos dos aspectos los que señalan

	<p>como elementos diferenciadores entre este tipo de centros y los respectivos institutos donde estudiaron la enseñanza secundaria.</p> <p>6.7. Dadas las exigencias y demandas actuales de la empresa, así como las carencias con las que estos jóvenes abandonan la formación reglada, es imprescindible, para su inserción sociolaboral, que existan centros de formación alternativos como los que nos ocupan, dotados de una metodología específica y adaptada al perfil de cada usuario.</p> <p>5.4. Mediante las prácticas de empresa existen mayores posibilidades de inserción para los alumnos, puesto que todos los empresarios entrevistados coinciden en que prefieren contratar a alguien que ya conozcan previamente y sepan de su comportamiento, por tanto dan prioridad a quienes han hecho prácticas en su empresa, puesto que de esta forma ya cuentan con preparación y tienen superado el proceso de adaptación y socialización, lo cual resulta más rentable para la empresa y garantiza mayores posibilidades de éxito.</p>
--	---

Justificación

Las conclusiones anteriormente descritas confirman que, efectivamente, con el alumnado destinatario se han empleado diversas estrategias metodológicas específicas las cuales han generado cambios positivos significativos y ayudado a que mejoren y/o

superen sus déficits formativos y personales, alcanzando de este modo, mayor grado de empleabilidad y por consiguiente mayores posibilidades de inserción sociolaboral, verificando de esta forma la hipótesis 1.

HIPÓTESIS	CONCLUSIONES CON LAS QUE SE RELACIONA
<p style="text-align: center;">HIPÓTESIS 2</p> <p>Es posible mayor nivel de inserción sociolaboral si la metodología utilizada en la formación laboral de los jóvenes en riesgo o situación de exclusión social incluye, dentro del proceso formativo, las prácticas de empresa y el acompañamiento de un formador o insertor.</p>	<p>5.1. Los centros que dentro de su metodología contemplan las prácticas de empresa obtienen porcentajes de inserción laboral que no obtienen los centros que no las incluyen dentro de su proyecto de formación.</p> <p>5.3. La figura del insertor laboral juega un papel estratégico fundamental en lo que se refiere a las prácticas de empresa del alumno y a su posterior inserción laboral, puesto que su trabajo es altamente valorado por las propias empresas, lo cual facilita la colaboración de estas con los centros y la posible contratación del alumno una vez finalizadas las prácticas.</p> <p>5.4. Mediante las prácticas de empresa existen mayores posibilidades de inserción para los alumnos, puesto que todos los empresarios entrevistados coinciden en que prefieren contratar a alguien que ya conozcan previamente y sepan de su comportamiento, por tanto dan prioridad a quienes han hecho prácticas en su empresa, puesto que de esta forma ya cuentan con preparación y tienen superado el proceso de adaptación y socialización, lo cual resulta más rentable para la empresa y garantiza mayores posibilidades de éxito.</p> <p>5.5. Si bien es cierto que al alumnado que</p>

nos ocupa le resulta difícil competir con otros demandantes de empleo, dada su escasa formación y las carencias con las que cuenta, esta brecha o desventaja curricular puede ser superada mediante la puesta en marcha de estrategias que constituyan algún tipo de fortaleza o ventaja sobre el resto, entre las que juegan un papel fundamental las prácticas de empresa, puesto que el empresariado afirma que a la hora de contratar prefiere contratar a alguien que conoce porque haya realizado prácticas en su empresa, aunque cuente con menos formación, que a otro candidato al que no conoce.

5.6. Las prácticas de empresa proporcionan al alumno que las realiza mayores posibilidades de inserción en el mercado de trabajo.

6.2. Los centros C1, C2 y C4, que contemplan las prácticas de empresa y el acompañamiento de un insertor laboral, obtienen porcentajes de inserción laboral nada más finalizar la formación del 53,5% los centros C1 y C2, y del 20% el centro C4 (en los años previos a la crisis del mercado laboral 80%-100%), mientras que el resto de centros (C3 y C5) que no las contemplan dentro de su metodología de intervención no aportan porcentajes de inserción.

6.3. Los resultados de inserción en los diferentes centros estudiados no se pueden atribuir ni al tiempo de formación ni al coste del proyecto sino a las prácticas de empresa, pues mientras los centros C1, C2 y C4 insertan en el mercado de trabajo a un porcentaje determinado de alumnos, el centro C5, empleando el mismo tiempo o más que el resto y teniendo un coste

	superior (debido a la remuneración del alumnado), no aporta porcentaje de inserción alguno.
--	---

Justificación

Como demuestran las conclusiones descritas en este apartado, existen mayores posibilidades de inserción del alumnado si la metodología de formación empleada contempla las prácticas de empresa en las que constituye un papel fundamental la figura del insertor/a laboral, tal y como aparece enunciado en la hipótesis 2.

HIPÓTESIS	CONCLUSIONES CON LAS QUE SE RELACIONA
<p>HIPÓTESIS 3</p> <p>Existen ya evidencias y resultados de que muchos de estos jóvenes suelen responder positivamente ante las oportunidades formativas que se les ofrecen y de que son capaces de superar sus déficits formativos y personales, si cuentan con los recursos necesarios y se emplean para su formación unas estrategias metodológicas específicas y adaptadas a su situación concreta y partiendo de sus motivaciones, carencias y potencialidades.</p>	<p>2.6. La actitud negativa frente a los estudios con la que este tipo de alumnado llega a abandonarlos puede ser superada mediante una nueva experiencia de aprendizaje positivo, que les haga redescubrir sus capacidades y reconquistar la confianza en sí mismos perdida. En este aspecto juegan un papel decisivo las expectativas positivas que el docente deposite en el alumno, ejerciendo gran influencia motivadora.</p> <p>2.7. A estos jóvenes el tipo de formación que les motiva y por el que demuestran interés es aquella que esté orientada al aprendizaje de un oficio que les facilite la consecución de un empleo; el resto no les interesa, puesto que su objetivo principal es adquirir mayor formación para poder encontrar un trabajo mediante el cual poder alcanzar mejores condiciones de vida.</p> <p>4.1. Todos los centros cuentan con una larga trayectoria y experiencia en el</p>

trabajo de formación e inserción sociolaboral de jóvenes desfavorecidos y provenientes del fracaso escolar.

4.2. La metodología de intervención de los centros es específica y adaptada al perfil del alumnado.

4.4. En los centros no solamente se forma sino que se educa, y esto se hace utilizando el razonamiento lógico y el refuerzo positivo, y no desde la sanción o la coacción, lo cual genera una mayor motivación e implicación por parte del alumnado.

4.5. Este tipo de alumnado puede superar sus déficits formativos y motivarse de nuevo por los estudios si para formarlos se emplea una metodología específica y adaptada, que contemple el nivel de necesidades particulares de cada uno, así como sus potencialidades y posibilidades, ofreciéndole un itinerario formativo específico, adaptado y flexible, en el sentido de que se adapte a la situación concreta y ritmo de cada uno, dotada de una serie de estrategias tales como:

Formación eminentemente práctica, aplicable a la vida cotidiana.

Grupos reducidos.

Establecimiento de itinerarios personalizados.

Aprender haciendo.

Aprender los contenidos teóricos mediante la práctica y no al revés.

Prácticas de empresa.

Enfocar la formación a partir del diagnóstico y conocimiento que se tiene de cada persona.

	<p>Desarrollo de habilidades para la vida real.</p> <p>Desarrollo de actitudes y competencias para el desenvolvimiento social.</p> <p>Enfoque integral de las acciones.</p> <p>Formar y educar para la vida.</p> <p>Interés y afecto por cada uno.</p> <p>Educar desde lo positivo y no desde la sanción.</p> <p>Creación de un clima familiar y de confianza.</p> <p>Acompañamiento personalizado.</p> <p>4.6. Es fundamental que el aprendizaje no suponga para el alumno una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino un objetivo alcanzable que proporcione una experiencia gratificante.</p> <p>4.7. La huella negativa con la que este tipo de alumnado llega a abandonar los estudios puede ser superada mediante una nueva experiencia de aprendizaje positivo, a través del cual redescubran sus capacidades y reconquisten la confianza en sí mismos perdida. En este aspecto juegan un papel decisivo las expectativas positivas que el docente deposite en el alumno, ejerciendo gran influencia motivadora, y haciendo que este desee aprender y dar lo mejor de sí mismo.</p> <p>4.9. Uno de los elementos pedagógicos más estratégicos, capaz de conseguir que el alumno vuelva a motivarse por la propuesta formativa que se le ofrece y se implique activamente en ella, es la confianza que se deposite en él como alumno y como persona, hasta el punto de</p>
--	---

que es posible cambiar la actitud de escepticismo y rebeldía con la que suele llegar a este tipo de centros, tras un fracaso escolar anterior, por una actitud de colaboración e implicación activa.

4.10. El alumnado proveniente del fracaso escolar y desmotivado por los estudios puede recuperar la motivación por ellos y llegar a aceptar de buena gana los cambios y mejoras que se le proponen, llegando incluso a hacer cambios significativos, si el docente demuestra interés por su persona y afecto y cree en sus posibilidades de cambio.

4.11. Uno de los elementos metodológicos que mayor motivación e implicación en los estudios pueden generar en este tipo de alumnado es, además de la cercanía y el afecto, la creación de un ambiente de familia, confianza y positividad.

4.15. La metodología que contemple y aborde de manera integral las necesidades de los jóvenes que fracasaron en la escuela, teniendo en cuenta aspectos como el acompañamiento individualizado y la cercanía hacia cada alumno en particular, no solo es capaz de generar los cambios deseados por parte del docente, sino de hacer aflorar las mejores cualidades del alumno y de provocar resultados hasta entonces insospechados.

4.16. La efectividad del programa formativo aplicado en los centros que nos ocupan radica en que no consta exclusivamente de conocimientos académicos y técnicos para la formación en un determinado oficio, sino que está dotado de otros elementos formativos transversales que lo convierten en un proyecto integral que, gracias a su metodología específica y adaptada a las

	<p>características y necesidades del alumnado, supone una alternativa de formación eficaz e integradora, en el sentido de que es capaz de implicar al alumno en su propio proceso y de integrar al joven en el ámbito social y laboral.</p> <p>4.17. Es posible que los alumnos que fracasan en los estudios vuelvan a motivarse de nuevo por ellos y retomar la formación, a pesar de la desmotivación y el hartazgo con el que llegan a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación basada en estrategias metodológicas adaptadas a ellos, que minimicen los efectos destructivos de su fracaso escolar y les demuestren sus múltiples capacidades y posibilidades de mejora.</p> <p>4.21. Para algunos alumnos este tipo de experiencias positivas y recuperadoras supone un antes y un después en su vida, un punto de inflexión, ya que pasan de una situación en la que se ven sin salida a nivel de formación académica y laboral a recuperar la confianza en sí mismos y a poder iniciar un nuevo itinerario que podrá conducirlos a su inserción laboral.</p>
--	--

Justificación

Las conclusiones descritas en el presente apartado confirman o verifican la hipótesis 3, puesto que evidencian los cambios significativos y positivos que los jóvenes que nos ocupan han ido realizando a lo largo de su itinerario de formación, recuperando la motivación por el aprendizaje e implicándose por superar los déficits con los que llegaron al centro.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 81. Objetivos y conclusiones con las que se relacionan⁹⁰

OBJETIVOS	CONCLUSIONES CON LAS QUE SE RELACIONA
<p style="text-align: center;">OBJETIVO 1</p> <p>Investigar y conocer las estrategias metodológicas existentes que suponen un tipo de intervención alternativa al sistema escolar reglado para la inserción sociolaboral de jóvenes en situación de exclusión social o en riesgo de padecerla, provenientes de un fracaso escolar extremo, así como evaluar sus resultados a lo largo de los últimos años.</p>	<p>4.1. Todos los centros cuentan con una larga trayectoria y experiencia en el trabajo de formación e inserción sociolaboral de jóvenes desfavorecidos y provenientes del fracaso escolar.</p> <p>4.16. La efectividad del programa formativo aplicado en los centros que nos ocupan radica en que no consta exclusivamente de conocimientos académicos y técnicos para la formación en un determinado oficio, sino que está dotado de otros elementos formativos transversales que lo convierten en un proyecto integral que, gracias a su metodología específica y adaptada a las características y necesidades del alumnado, supone una alternativa de formación eficaz e integradora, en el sentido de que es capaz de implicar al alumno en su propio proceso y de integrar al joven en el ámbito social y laboral.</p> <p>4.3. En todos los centros se imparte una formación integral, que incluye, además de los contenidos académicos y profesionales para ejercer un determinado</p>

⁹⁰ No se cita el objetivo 2 que inicialmente aparecía en el proyecto de investigación puesto que por razones metodológicas se ha prescindido de él.

oficio, la adquisición de actitudes, valores y habilidades mediante los cuales desarrollar una serie de competencias que aumenten su empleabilidad y sus posibilidades de inserción sociolaboral.

4.19. Casi la totalidad de los entrevistados destaca que en este tipo de centros les resulta más fácil estudiar que en el instituto donde cursaron la ESO.

4.20. Lo que más valoran los jóvenes que nos ocupan de cuanto reciben en estos centros es el método de enseñanza con el que se les forma y el trato recibido por parte del profesorado (paciencia, apoyo, y el empeño y constancia por ayudarles), siendo estos dos aspectos los que señalan como elementos diferenciadores entre este tipo de centros y los respectivos institutos donde estudiaron la enseñanza secundaria.

5.1. Los centros que dentro de su metodología contemplan las prácticas de empresa obtienen porcentajes de inserción laboral que no obtienen los centros que no las incluyen dentro de su proyecto de formación.

5.3. La figura del insertor laboral juega un papel estratégico fundamental en lo que se refiere a las prácticas de empresa del alumno y a su posterior inserción laboral, puesto que su trabajo es altamente valorado por las propias empresas, lo cual

	facilita la colaboración de estas con los centros y la posible contratación del alumno una vez finalizadas las prácticas.
--	---

Justificación

Las conclusiones que se exponen en este apartado indican que mediante el trabajo de investigación llevado a cabo se han descubierto una serie de estrategias metodológicas que se vienen empleando en diferentes centros, las cuales suponen una alternativa de formación e inserción sociolaboral para aquellos alumnos que cuentan con un fracaso escolar extremo y que se encuentran en riesgo de exclusión social, tal y como se pretendía mediante el objetivo 1.

OBJETIVOS	CONCLUSIONES CON LAS QUE SE RELACIONA
<p>OBJETIVO 3</p> <p>Analizar las características, métodos, prácticas y estilos educativos de aquellas intervenciones que muestran mejores resultados para la inserción sociolaboral de los jóvenes provenientes del fracaso escolar extremo, en situación de exclusión social o en riesgo de llegar a ella.</p>	<p>4.3. En todos los centros se imparte una formación integral, que incluye, además de los contenidos académicos y profesionales para ejercer un determinado oficio, la adquisición de actitudes, valores y habilidades mediante los cuales desarrollar una serie de competencias que aumenten su empleabilidad y sus posibilidades de inserción sociolaboral.</p> <p>4.5. Este tipo de alumnado puede superar sus déficits formativos y motivarse de nuevo por los estudios si para formarlos se emplea una metodología específica y</p>

adaptada, que contemple el nivel de necesidades particulares de cada uno, así como sus potencialidades y posibilidades, ofreciéndole un itinerario formativo específico, adaptado y flexible, en el sentido de que se adapte a la situación concreta y ritmo de cada uno, dotada de una serie de estrategias tales como:

Formación eminentemente práctica, aplicable a la vida cotidiana.

Grupos reducidos.

Establecimiento de itinerarios personalizados.

Aprender haciendo.

Aprender los contenidos teóricos mediante la práctica y no al revés.

Prácticas de empresa.

Enfocar la formación a partir del diagnóstico y conocimiento que se tiene de cada persona.

Desarrollo de habilidades para la vida real.

Desarrollo de actitudes y competencias para el desenvolvimiento social.

Enfoque integral de las acciones.

Formar y educar para la vida.

Interés y afecto por cada uno.

Educar desde lo positivo y no desde la sanción.

Creación de un clima familiar y de confianza.

Acompañamiento personalizado.

4.6. Es fundamental que el aprendizaje no suponga para el alumno una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino un objetivo alcanzable que proporcione una experiencia gratificante.

4.7. La huella negativa con la que este tipo de alumnado llega a abandonar los estudios puede ser superada mediante una nueva experiencia de aprendizaje positivo, a través del cual redescubran sus capacidades y reconquisten la confianza en sí mismos perdida. En este aspecto juegan un papel decisivo las expectativas positivas que el docente deposite en el alumno, ejerciendo gran influencia motivadora, y haciendo que este desee aprender y dar lo mejor de sí mismo.

4.9. Uno de los elementos pedagógicos más estratégicos, capaz de conseguir que el alumno vuelva a motivarse por la propuesta formativa que se le ofrece y se implique activamente en ella, es la confianza que se deposite en él como alumno y como persona, hasta el punto de que es posible cambiar la actitud de

escepticismo y rebeldía con la que suele llegar a este tipo de centros, tras un fracaso escolar anterior, por una actitud de colaboración e implicación activa.

4.10. El alumnado proveniente del fracaso escolar y desmotivado por los estudios puede recuperar la motivación por ellos y llegar a aceptar de buena gana los cambios y mejoras que se le proponen, llegando incluso a hacer cambios significativos, si el docente demuestra interés por su persona y afecto y cree en sus posibilidades de cambio.

4.11. Uno de los elementos metodológicos que mayor motivación e implicación en los estudios pueden generar en este tipo de alumnado es, además de la cercanía y el afecto, la creación de un ambiente de familia, confianza y positividad.

4.13. Lo que más impacta al alumnado que ha fracasado en los estudios y que se incorpora a un centro de formación especializado de las características de los que nos ocupan, es que se confíe en él y que el profesorado le demuestre interés por ayudarlo a superar las dificultades concretas con las que llega.

4.14. El método más eficaz para formar y educar es el afecto y la cercanía hacia los alumnos.

4.16. La efectividad del programa

formativo aplicado en los centros que nos ocupan radica en que no consta exclusivamente de conocimientos académicos y técnicos para la formación en un determinado oficio, sino que está dotado de otros elementos formativos transversales que lo convierten en un proyecto integral que, gracias a su metodología específica y adaptada a las características y necesidades del alumnado, supone una alternativa de formación eficaz e integradora, en el sentido de que es capaz de implicar al alumno en su propio proceso y de integrar al joven en el ámbito social y laboral.

4.17. Es posible que los alumnos que fracasan en los estudios vuelvan a motivarse de nuevo por ellos y retomar la formación, a pesar de la desmotivación y el hartazgo con el que llegan a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación basada en estrategias metodológicas adaptadas a ellos, que minimicen los efectos destructivos de su fracaso escolar y les demuestren sus múltiples capacidades y posibilidades de mejora.

5.2. Todas las empresas coinciden en los requisitos para la aceptación de alumnado en prácticas: que este tenga motivación por aprender, actitud positiva y colaboradora, respeto a las normas

establecidas en la empresa, así como responsabilidad a la hora de cumplir con sus obligaciones.

5.3. La figura del insertor laboral juega un papel estratégico fundamental en lo que se refiere a las prácticas de empresa del alumno y a su posterior inserción laboral, puesto que su trabajo es altamente valorado por las propias empresas, lo cual facilita la colaboración de estas con los centros y la posible contratación del alumno una vez finalizadas las prácticas.

5.4. Mediante las prácticas de empresa existen mayores posibilidades de inserción para los alumnos, puesto que todos los empresarios entrevistados coinciden en que prefieren contratar a alguien que ya conozcan previamente y sepan de su comportamiento, por tanto dan prioridad a quienes han hecho prácticas en su empresa, puesto que de esta forma ya cuentan con preparación y tienen superado el proceso de adaptación y socialización, lo cual resulta más rentable para la empresa y garantiza mayores posibilidades de éxito.

5.5. Si bien es cierto que al alumnado que nos ocupa le resulta difícil competir con otros demandantes de empleo, dada su escasa formación y las carencias con las que cuenta, esta brecha o desventaja curricular puede ser superada mediante la

puesta en marcha de estrategias que constituyan algún tipo de fortaleza o ventaja sobre el resto, entre las que juegan un papel fundamental las prácticas de empresa, puesto que el empresariado afirma que a la hora de contratar prefiere contratar a alguien que conoce porque haya realizado prácticas en su empresa, aunque cuente con menos formación, que a otro candidato al que no conoce.

6.2. La inserción laboral de los alumnos es un hecho, en gran parte gracias a las prácticas que los alumnos realizan en las empresas colaboradoras. En la actualidad y a pesar de la crisis del mercado laboral, el mínimo de alumnos contratados tras finalizar las prácticas en algunas empresas fue de un 33%, llegando incluso en otras a contratar hasta al 100% de dichos alumnos. En los años previos a la crisis, la inserción se daba prácticamente en la totalidad del alumnado que realizaba las prácticas.

7.1. La mayor fortaleza de los centros estudiados es su metodología de trabajo, de enfoque integral y educativo, así como la motivación e implicación activa del profesorado por trabajar en este tipo de proyectos, que son los que hacen posible que se puedan llevar adelante.

--	--

Justificación

La investigación llevada a cabo nos ha llevado a descubrir y analizar las características y metodología de aquellos programas formativos que en distintos centros se llevan adelante para la inserción sociolaboral de los jóvenes con fracaso escolar extremo, encontrando aquellas prácticas que, según los participantes en esta investigación, muestran mayor efectividad y demuestran mejores resultados, dando así cumplimiento al objetivo 3.

OBJETIVOS	CONCLUSIONES CON LAS QUE SE RELACIONA
<p>OBJETIVO 4</p> <p>Diseñar o proponer, en caso necesario, algunas pautas o criterios de mejora o perfeccionamiento de dichos modelos de intervención, en pos de una mayor calidad y excelencia.</p>	<p>7.2. Las mayores dificultades de los centros son la escasez de recursos económicos y de subvenciones públicas estables que conviertan este tipo de acciones en proyectos sostenibles.</p> <p>7.3. Las necesidades más destacadas de los centros son, por tanto, contar con un presupuesto anual garantizado que les permita planificar su actividad de acuerdo</p>

	a las necesidades formativas de los usuarios, sin tener que reducirlo o suprimirlo temporalmente, como suele suceder.
--	---

Justificación

En el apartado de criterios de mejora o perfeccionamiento que se detalla más adelante, se describen determinados criterios que, a partir de las aportaciones realizadas por los participantes implicados, el posterior análisis y las conclusiones que de todo ello se derivan, consideramos conveniente aportar, tal y como aparece planteado en el objetivo 4.

Fuente: elaboración propia.

E. APORTACIONES TEÓRICAS

E.1. APORTACIONES TEÓRICAS RESPECTO A LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES CON FRACASO ESCOLAR EXTREMO, EN RIESGO O SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Al hablar de aportaciones teóricas, nos referimos a la contribución que el trabajo realizado pensamos pueda hacer al ámbito científico, a la vez que también pueda ser de utilidad para el entorno educativo y muy especialmente para el campo del Trabajo Social.

Pensamos que la manera más apropiada de exponer las aportaciones pertinentes será partiendo del tema objeto de estudio, cuyo núcleo es cómo insertar social y laboralmente a aquellos jóvenes en riesgo o situación de exclusión social que provienen de un fracaso escolar extremo. Desde esta perspectiva, podemos decir que el punto de partida es la situación específica de carencia y dificultad de un determinado perfil de jóvenes, y que el punto de llegada sería su inserción sociolaboral, y entre ambos extremos se halla el camino a recorrer y los medios a utilizar hasta poder llegar al punto de destino.

Es evidente, dados sus escasos recursos económicos y la situación de dificultad y hasta de precariedad económica en la que se encuentran, la importancia que para estos jóvenes adquiere contar con un puesto de trabajo, siendo esta su meta principal y la razón de sus esfuerzos por formarse. Sin embargo, su acceso al mercado de trabajo está obstaculizado, principalmente, por su falta de formación y cualificación, así como por otro tipo de carencias que lo hacen casi inviable, teniendo en cuenta que su proceso escolar, como ya describimos, estuvo plagado de suspensos, repeticiones de curso y obstáculos de tal magnitud que acabó minando la autoestima del alumno, y, por ende, la motivación por cuanto suponga estudiar o intentar aprender algo nuevo. Asunto este de vital importancia si consideramos que la motivación es el móvil que deberá orientar los nuevos emprendimientos que el joven deberá efectuar a lo largo de la vida. Teniendo en cuenta que el comportamiento motivado está sujeto a las expectativas que se tengan de conseguir una meta determinada (Weiner, 1986), la motivación de estos jóvenes es escasa debido a que cuentan con muy bajas expectativas, dada la desconfianza que tienen sobre sus capacidades y valía personal. Dichas dificultades se ven reforzadas por las escasas habilidades y competencias para el desenvolvimiento social, refiriéndonos con ello a aquellas habilidades y destrezas necesarias para saber gestionar y vivir en contextos y situaciones de riesgo e incertidumbre, así como para desenvolverse a nivel

de relaciones humanas en una sociedad diversa o heterogénea, corriendo el riesgo de quedar rezagado sin atreverse a afrontar los retos a los que el mercado laboral les enfrenta, y con ello, el consiguiente peligro de entrar en un camino de marginación económica y hasta de exclusión social. Todo ello como consecuencia de haber abandonado el entorno educativo sin haber alcanzado al menos unos mínimos para poder desenvolverse con ciertos niveles de éxito en la vida.

Por otra parte, si consideramos la evolución del mercado laboral desde el año 2007, la cual arroja datos evidentes de que a menor grado de formación o cualificación existe menor tasa de empleo, diferencias que se acentúan en un mercado laboral en crisis como es el nuestro en estos momentos, donde se dan marcadas diferencias entre los que no disponen de estudios o cuentan con un nivel básico y aquellos que cuentan con estudios superiores, es evidente que los jóvenes que nos ocupan encontrarán serias dificultades para acceder a una oportunidad laboral (ver tabla 9).

Teniendo en cuenta que hasta hace unos años el desempleo juvenil, sobre todo de quienes disponían de formación y cualificación era de tipo coyuntural, desde hace unos años acceder a una oportunidad de empleo resulta cada vez más complicado y difícil, inclusive para quienes disponen de una amplia formación. Es decir, la formación se ha convertido hoy en día en la vía de acceso al mercado de trabajo, además de que nos encontramos frente a un tipo de empresa que apuesta cada vez con más rotundidad por empleados cualificados y con un alto grado de motivación para seguir aprendiendo y adaptándose a las demandas del mercado. Para quienes no cuenten con dichos requisitos, como es el caso de los jóvenes que fracasan y abandonan el sistema educativo, será por tanto cada día más complicado y difícil encontrar una oportunidad laboral.

Queda claro, a partir de estos presupuestos, que el punto de partida de los jóvenes que nos ocupan es un punto de clara desigualdad, que los sitúa en tajante desventaja social, por lo cual les resultará escarpado e intransitable el camino hasta llegar a alcanzar la meta de la inserción, si no disponen de los suficientes soportes y apoyos para ello. Queda acreditada la necesidad de disponer de recursos alternativos con los que ayudar a los jóvenes con especiales dificultades para su inserción, poniendo a su disposición un tipo de enseñanza conforme a sus características, necesidades y demandas y acorde a los requisitos del mercado de trabajo.

Considerando los resultados de la investigación llevada a cabo, podemos decir que, efectivamente, la situación de partida de estos jóvenes es compleja, tanto en cuanto se caracteriza por su escasa formación, desmotivación por cuanto suponga cualquier tipo de aprendizaje, especialmente si es teórico, su baja autoestima, su rechazo a los estudios, falta de autonomía, inseguridad personal, creerse incapaz de aprender y de avanzar, desprotección y falta de apoyo familiar, dificultad para asumir normas, escasas habilidades para las relaciones interpersonales y el desenvolvimiento social, así como problemas de desestructuración personal y en algunos casos también familiar.

A pesar de ello, los resultados de la presente investigación demuestran que es posible alcanzar el punto de llegada: la inserción sociolaboral. Pero, ¿cómo se puede alcanzar dicho objetivo? Evidentemente, se trata de un camino al que nos hemos venido refiriendo con frecuencia y al que los expertos en este tipo de cuestiones denominan *itinerario de inserción*.

Según la definición del diccionario de la lengua española, el término *itinerario* proviene del latín *itinerariŭs*, de *iter*, *itinĕris*, que significa ‘camino’, aludiendo también, entre otras acepciones, a la ruta que se sigue para llegar a un lugar. Dicho concepto puede por tanto ayudarnos a entender la necesidad de que para llegar hasta la inserción sociolaboral de jóvenes con especiales carencias y dificultades para ello, es preciso recorrer un determinado camino, que, como se explicó en el capítulo 5, implica un proceso que a su vez incluye una serie de fases y procedimientos dotados de una metodología específica, compuesta por diversos elementos o estrategias que, según los resultados obtenidos, facilitan el itinerario a recorrer y hacen posible la inserción.

Cabe destacar al respecto que se trata de un tipo de metodología suficientemente contrastada y validada tanto por los centros de formación que vienen trabajando a lo largo de los años con jóvenes cuyo perfil es como el de los jóvenes que nos ocupan, con fracaso escolar extremo y especiales dificultades de inserción, así como por los propios destinatarios, de lo cual ya se ha dejado constancia en el apartado de descripción de resultados (entrevistas a exalumnos) y cuyos elementos son:

- ❖ Formación eminentemente práctica, vinculada y aplicable a la vida cotidiana y a las experiencias vitales, de ahí que el alumno descubra en ella una utilidad concreta, mediante la cual puede desarrollar ciertas capacidades y destrezas. Este tipo de aprendizaje le motivará a desear adquirir también los contenidos teóricos

necesarios una vez descubierta su aplicabilidad y con ello la necesidad de adquirirlos. Es de este modo, a partir de la práctica, como aprenderá los conocimientos teóricos y no al revés. Dentro de esta dinámica del aprendizaje, es fundamental que este no suponga para el alumno una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino que se pongan a su alcance objetivos realistas, alcanzables, que proporcionen una experiencia gratificante y motivadora, que despierte y dinamice en el alumno sus mejores cualidades y sus capacidades dormidas o sofocadas por una experiencia frustrante y negativa anterior.

- ❖ Aprender haciendo. Las aportaciones directas del profesorado participante en este trabajo de investigación dejan constancia de que el alumnado que ha fracasado en los estudios se considera más torpe que los demás, se siente incapaz de alcanzar cualquier tipo de meta y su baja autoestima le lleva a tener bajas expectativas respecto a sí mismo y por tanto una fuerte desmotivación por todo lo que suponga estudiar o tener que aprender algo nuevo. Esta situación incapacitante es posible superarla si la persona tiene la oportunidad de redescubrir sus capacidades y sentir que puede producir algo concreto y útil, mediante lo cual vuelva a creer en sí misma, y de este modo desee seguir aprendiendo, los nuevos aprendizajes refuercen su autoestima y este reforzamiento lo lleve al aprendizaje, a modo de circuito de realimentación, es decir, que el alumno deseará aprender aprendiendo.
- ❖ Prácticas de empresa, como camino privilegiado hacia la inserción laboral. Como ya se ha comentado ampliamente, el alumnado trae consigo cuando llega a este tipo de centros alternativos una serie de carencias por las que les va a resultar muy difícil competir con otros jóvenes en mejores posiciones de salida, de ahí la importancia y el valor de que se doten de algún tipo de ventaja competitiva con la que compensar dicha brecha o desventaja frente al resto de demandantes de empleo. Esta ventaja la constituyen fundamentalmente las prácticas de empresa y, por otra parte, también el conjunto de habilidades, competencias, normas de comportamiento, valores y motivación por aprender que pueden ir alcanzando progresivamente a lo largo del itinerario de inserción. Es cierto que se puede argumentar que este tipo de destrezas y actitudes también pueden reunirlos otros jóvenes con los que ellos tendrán que competir por un puesto de trabajo, pero los jóvenes que nos ocupan podrán competir

precisamente si disponen de ellas, de lo contrario quedarían relegados en sus propios obstáculos y con una mayor indefensión de la que les resultaría complicado deshacerse. El hecho, por tanto, de que como personas cuenten con actitudes positivas y herramientas para desenvolverse socialmente de manera adecuada, les concede ciertas fortalezas y empoderamiento al conseguir mayor grado de empleabilidad y hará posible una inserción más viable y sostenible.

Es preciso destacar que el dato nuclear de este trabajo reside en que las prácticas de empresa constituyen para estos jóvenes esa ventaja competitiva primordial que les hará más competitivos frente al mercado de trabajo que quienes no las realizan, partiendo de las conclusiones generales 5.1-5.6, en las que se constata, a partir de los resultados obtenidos, que, efectivamente, los centros que dentro de su metodología contemplan dichas prácticas obtienen porcentajes de inserción laboral que no consiguen los que no las incluyen, ascendiendo al 53,5% en el caso de los centros C1 y C2, y al 20% en el centro C4. En los años previos a la crisis del mercado laboral la inserción era de un 80%-100%. Todo ello se ve corroborado igualmente mediante las aportaciones del empresariado participante: “El que ha hecho las prácticas conmigo ya lo conozco, es lo que valoro” (DP 20:20 EP); “ya conozco los valores que tiene. Yo valoro más el que tenga actitud ante el trabajo que el que tenga muchos conocimientos” (DP 20:21 EP); “si ha tenido la oportunidad de haber estado conmigo, me decantaría por el chico del centro que ha hecho prácticas conmigo” (DP 20:20 EP). “Porque ya tiene un camino recorrido que la otra persona tendría que hacer. Digamos que iríamos ya un poco a tiro hecho. Si hay una persona que ya tiene una formación, que nos conocemos... ya hay un vínculo entre los dos de alguna manera. Digamos que es un compromiso moral más que otra cosa. Y aparte, si ya se sabe que esta persona ha hecho las prácticas, ha estado bien... a la otra persona no la conozco” (DP 20:22 EP).

Además de mayores posibilidades objetivas de inserción laboral, las prácticas aportan otros aspectos positivos al alumno que las realiza, tanto en cuanto le permite conocer con realismo los mecanismos de un puesto de trabajo, la puesta en práctica de ciertos hábitos de conducta como puntualidad, responsabilidad, respeto a las normas de funcionamiento, el trabajo en equipo, etc., lo cual ayuda a la madurez del joven y a entrenarse a modo de ensayo como futuro trabajador, lo que implementa su formación y le prepara para una más rápida y mejor adaptación a un puesto de trabajo posterior.

En definitiva, se trata, dentro de las estrategias metodológicas formativas de las que se compone la metodología de intervención, de la estrategia estrella en el sentido de que

juega un papel crucial para la inserción laboral y en parte social del alumnado, ayudándole a superar la desventaja con la que inicia su itinerario formativo.

Esquema 10. Situación de partida y de llegada de los alumnos al iniciar y al finalizar la formación en los centros

Situación de partida



Situación de llegada



Fuente: elaboración propia.

- ❖ Establecimiento de grupos reducidos de trabajo que faciliten un aprendizaje adaptado a las circunstancias, posibilidades, dificultades y ritmo de cada alumno; la interacción; el modelaje; las relaciones interpersonales; el conocimiento exhaustivo de cada alumno por parte del profesorado, así como la cercanía y el acompañamiento.
- ❖ Enfoque de la formación a partir del diagnóstico y conocimiento de cada persona. No se forma a un grupo de alumnos, sino a cada uno en particular, a partir de sus circunstancias concretas, potencialidades, capacidades, limitaciones y dificultades. Si bien es cierto que se hará a nivel grupal, puesto el grupo supone un enriquecimiento personal y un espacio privilegiado de cara a trabajar determinadas actitudes, valores y comportamientos, cada persona hará su itinerario, su camino específico y singular, cuyas metas y objetivos serán individuales y de acuerdo a su singularidad. De ahí que sea preciso el conocimiento de cada uno para que, a partir de un diagnóstico objetivo, se diseñe el tipo de formación más adecuado y en consonancia con sus peculiaridades.
- ❖ Desarrollo de habilidades para la vida. Volviendo a algunos argumentos expresados más arriba, respecto a la importancia que estos jóvenes conceden a la proyección real y efectiva de cuanto aprenden, y teniendo en cuenta sus escasas habilidades sociales y lo imprescindibles que estas son para su inserción social y laboral, es crucial el entrenamiento y desarrollo, al menos, de aquellas que puedan tener una proyección de utilidad y que puedan facilitar su desenvolvimiento con garantías de éxito. Téngase en cuenta que entre sus déficits se encuentran la dificultad para asumir normas, la cual puede obstaculizar, entre otras cosas, el acceso al empleo y la plena integración social, de ahí la importancia de que uno de los ingredientes de la metodología empleada contemple de manera realista este tipo de cuestiones, más aún teniendo en cuenta que con frecuencia se trata, sobre todo al inicio del proceso formativo, de un comportamiento disruptivo que se aborda y trabaja tanto a nivel grupal como individual, de manera especial a través de los espacios tutoriales, con el fin de que cada alumno adquiera de manera progresiva actitudes y destrezas para el desenvolvimiento social y mayor madurez humana.
- ❖ Educar desde lo positivo. Esto significa que se forma y se educa a partir de las cualidades y capacidades que el alumno posee, puesto que es en ellas y en su

capacidad de cambio y de mejora donde se pone el énfasis, y donde el profesorado se apoya para motivar y enseñar, y, utilizando el razonamiento lógico, se ayuda al alumno a que sea él quien, analizando su conducta, tome las decisiones oportunas respecto a su vida. El alumno posee indudablemente cualidades y potencialidades que, en gran parte, han quedado en la sombra y aparcadas debido al proceso de “fracasos” escolares y/o de otro tipo que ha vivido y que le han llevado a creer que es alguien incompetente e incapaz, por lo cual para él también sus capacidades están veladas o no existen. Los resultados obtenidos en este trabajo demuestran que no es desde la sanción y la coacción, sino evidenciando los aspectos positivos y los progresos del alumno como se dinamizan sus cualidades, su motivación e implicación activa. A través de este tipo de aprendizaje, al que denominamos positivo, es posible que el alumno pueda superar las secuelas que le dejaron el fracaso y la indefensión experimentados frente a los estudios. En este sentido, podemos decir que, según los resultados obtenidos, uno de los aspectos educativos de mayor influencia sobre el rendimiento del alumnado lo constituyen las expectativas positivas que se tengan sobre él, como bien corroboran diferentes investigaciones, siendo esta una variable que “incide directa y positivamente sobre el autoconcepto académico” (González-Pienda, 2003, p. 255).

- ❖ Formar en un ambiente de confianza y cercanía. Los resultados obtenidos a partir de las aportaciones de los distintos profesionales entrevistados y especialmente del grupo de exalumnos, evidencian la influencia positiva que ejerce en el alumnado la existencia de un clima donde se transmite cercanía, en el sentido de muestras de interés por cada persona en su globalidad, de atención a sus distintas áreas, académica, personal y, en caso necesario, familiar. Téngase en cuenta que una buena parte de los alumnos participantes sienten un cierto complejo de inferioridad y estigma social debido tanto a la fama que ellos percibían que tenían en el colegio (34,4% fama de conflictivos), como al fracaso sufrido en los estudios, que ha hecho mella en ellos hasta el punto de que se sienten incapaces de aprender, de ahí que sus comentarios frecuentes sean: “yo no sé, yo no me entero, yo no sirvo para esto, yo no soy capaz”. Además, buena parte de ellos han venido sufriendo desde pequeños desprotección y falta de apoyo familiar, que para algunos ha supuesto tener que residir en hogares de acogida, lo que hace que valoren un ambiente donde puedan sentirse incluidos,

importantes para los demás, parte de un grupo donde sentirse apreciados y valorados. En este sentido, supone un elemento de vital importancia la confianza que en el centro se deposite en cada alumno, especialmente los adultos (el profesorado), siendo este un aspecto que hace que el alumno, en la medida en que descubre que se confía en él, comience a adoptar actitudes positivas y a hacer cambios significativos. Es decir, la confianza depositada en el joven, tanto como alumno como persona, supone uno de los elementos más estratégicos de la metodología utilizada, puesto que es capaz de hacer que el alumno que llega desmotivado, escéptico y rebelde frente a los estudios, llegue a motivarse e implicarse activamente en su proceso formativo.

- ❖ Formar y educar para la vida. En este tipo de centros, mediante sus proyectos socioeducativos, no solamente se forma, sino que además y fundamentalmente se educa, en el sentido de que mediante un tipo de formación complementaria, así como con la utilización del razonamiento lógico y el refuerzo positivo, se intenta el desarrollo de actitudes, valores y conductas asertivas, desde el respeto a los demás, a las diferencias y a las normas de funcionamiento que ayuden al alumnado a sentirse miembro activo dentro del grupo y corresponsable junto con los demás ciudadanos de la construcción social, lo cual le ayudará no solamente a sentirse incluido como persona, sino que también facilitará su inclusión y el obtener mayores éxitos como futuro trabajador. Es en este sentido en el que, en los diferentes centros, se insiste como una de sus características más destacadas cuando se afirma que se intenta educar para la vida. Los alumnos, por su parte, además de valorar la formación que pueda conducirles a la consecución de mayores oportunidades laborales, valoran sobremanera todo el bagaje de aprendizajes de tipo educativo que trascienden los contenidos en sí mismos, de manera particular, los relacionados con sus carencias afectivas y humanas.
- ❖ Enfoque integral de las acciones. A partir de lo expuesto anteriormente, se puede decir que otra de las estrategias utilizadas es la integralidad de las acciones que se llevan a cabo, puesto que se contemplan y abordan las distintas necesidades de los jóvenes, es decir, no se trata de impartir un curso o unos determinados conocimientos sino de abordar, en la medida de lo posible, las diferentes necesidades con las que llegan, académicas, laborales, personales y en algunos casos también la dimensión familiar, especialmente con el alumnado menor de edad o con mayores dificultades familiares, teniendo en cuenta además aspectos

tales como el acompañamiento personalizado. Es decir, no se trata de un tipo de intervención que contemple exclusivamente los conocimientos para el ejercicio de un determinado oficio, sino que está dotada de otros elementos socioeducativos transversales que la convierten en un tipo de acción o proyecto integral y, por ende, capaz de empoderar de manera efectiva a sus destinatarios; razón por la cual el equipo profesional implicado en la intervención se compone de profesionales de diversas disciplinas, tales como profesores de formación académica, monitores especialistas en las profesiones en las que se capacita, trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos y pedagogos, intentando que todos ellos sean expertos en la tarea de formar y de educar.

- ❖ Acompañamiento personalizado. Dentro de este tipo de itinerarios de inserción, destaca también como elemento global del resto de acciones el acompañamiento y seguimiento que se hace con cada alumno en el día a día, de manera especial a través de las tutorías semanales o quincenales, que se realizan con el fin de acompañarlo y apoyarlo en las diferentes áreas de las que se compone su proceso y que pueda así lograr los objetivos y metas que se propone. En este sentido, los aspectos mejor valorados por el alumnado participante son la cercanía, la paciencia, el interés demostrado por ayudar a cada uno y el afecto, siendo estos aspectos los más efectivos y los que hacen que afloren las mejores cualidades de cada alumno, a la vez que provocan cambios significativos y resultados positivos insospechados.

Se trata en definitiva de una metodología de intervención socioeducativa específica y adaptada al perfil de sus destinatarios y a los objetivos que se pretenden alcanzar, cuyos elementos se orientan a hacer posible que el alumnado que ha fracasado en los estudios y cuenta con marcadas carencias y dificultades para insertarse en el trabajo y desenvolverse en la sociedad de manera exitosa, pueda adquirir y desarrollar las suficientes competencias académicas, técnicas y laborales con las que poder competir y tener mayores oportunidades. Este tipo de alumnado puede superar sus déficits y recuperar la motivación por el estudio si para formarlos se emplea una metodología específica y adaptada, que contemple el nivel de necesidades particulares de cada uno, así como sus potencialidades y posibilidades, ofreciéndole un itinerario formativo específico, flexible y adaptado a la situación de cada uno en particular. Es de este modo como, a pesar de la desmotivación y el hartazgo con el que estos jóvenes abandonaron los estudios, se pueden minimizar considerablemente los efectos destructivos de su

fracaso escolar y lograr que vuelvan a motivarse por retomar el camino del aprendizaje y del avance personal. Partiendo de estos presupuestos, este tipo de centros alternativos de inserción sociolaboral se convierten en un resorte de vital importancia para muchos de los jóvenes procedentes de abandono escolar prematuro y fracaso escolar extremo en riesgo o situación de exclusión social.

Esquema 11. Itinerario que hace posible la inserción sociolaboral de alumnos con fracaso escolar extremo



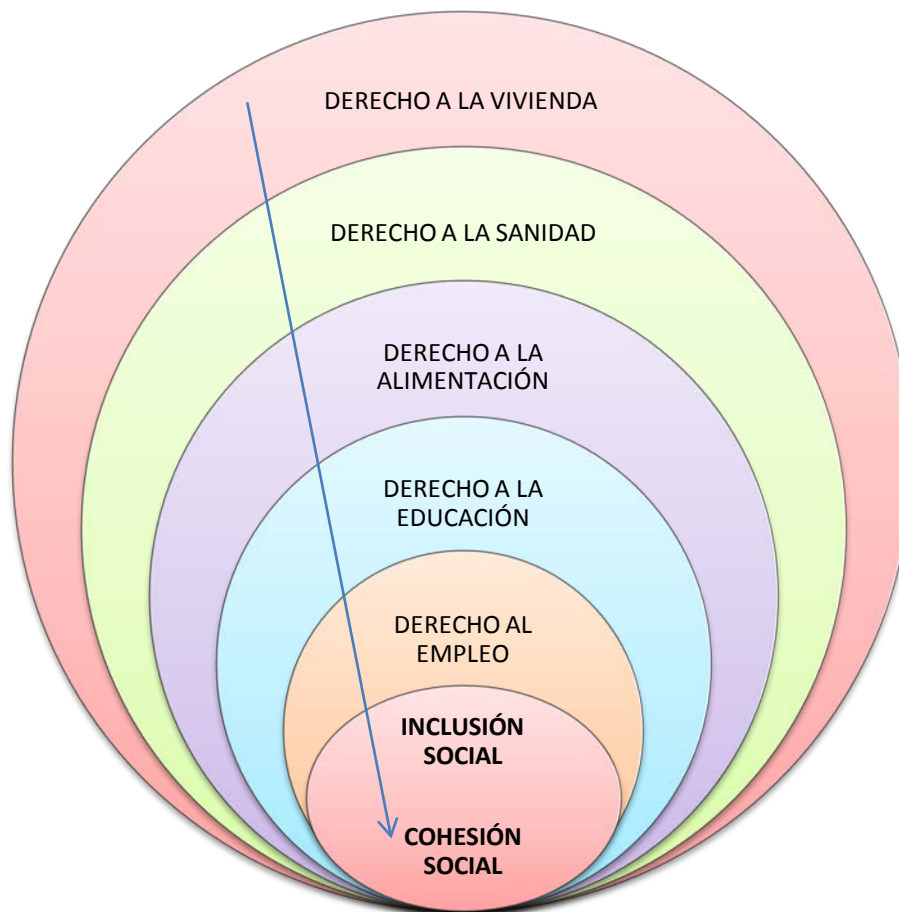
Fuente: elaboración propia.

E.2. EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Es evidente que la disciplina del Trabajo Social, por su propia naturaleza, constituye uno de los ámbitos por excelencia más pertinentes para promover e impulsar la inserción social y laboral de quienes cuentan con mayores dificultades de acceso a un derecho inalienable, como es el derecho al empleo, recogido en la propia Constitución Española⁹¹. Dicha disciplina está dotada de métodos, técnicas e instrumentos suficientes que la hacen idónea para hacer realidad su fin principal, como es la mejora de las condiciones de vida de las personas. Desde esta perspectiva, podemos decir que si bien el derecho al trabajo es un derecho universal, en el sentido de que todos sin excepción debemos tener la oportunidad de acceder a él, se ha convertido en los últimos tiempos en un bien privativo de una parte de la sociedad, generalmente de quienes cuentan con mayor nivel formativo y/o circunstancias más favorecedoras y posibilitadoras de mayores oportunidades. En contraposición, quienes apenas cuentan con los mínimos requisitos para alcanzar un puesto de trabajo, dados sus escasos recursos culturales y cualificación, quedan anclados en la precariedad y hasta en la pobreza, dado que esta aparece como fruto de la dificultad de acceso a los recursos mediante los cuales poder satisfacer las necesidades humanas indispensables para una vida digna, tales como la alimentación, la vivienda, la asistencia sanitaria y la educación, recursos a los que se accede a través de un determinado nivel de ingresos obtenidos mediante el empleo, de tal modo que la ausencia prolongada de un medio de vida puede conducir, y de hecho así sucede, a la pobreza más severa y hasta a la exclusión social; y es que el empleo debe ser considerado, además de como un derecho, como una necesidad social, una prioridad económica y política y uno de los principales mecanismos para la consecución de la equidad y la justicia social. “La autonomía económica es el primer paso para la autonomía personal. La formación para la autonomía en la inserción social y profesional de jóvenes ha de servir para promover una nueva forma de desarrollo social” (Jover, 1999, p. 69).

⁹¹ Constitución Española (1978), artículo 35, título I, capítulo segundo, sección 2ª.

Esquema 12. Recursos que hacen posible la inclusión y la cohesión social



Fuente: elaboración propia.

Partiendo de estos presupuestos, el Trabajo Social es por propia esencia una de las ciencias a las que bien se le puede atribuir la responsabilidad de implicarse en cuanto suponga promover, fomentar, auspiciar y coadyuvar en aquellas acciones facilitadoras y proporcionadoras de la inserción laboral, teniendo en cuenta que “el objetivo último del trabajo social es el incremento de la cohesión social” (Fernández y López, 2008, p. 184) y que “el objetivo básico de la actividad profesional de los trabajadores sociales es favorecer los procesos de inclusión social de cada persona” (Fernández y López, 2008, p. 62).

Desde la óptica práctica y aplicada, podemos decir que, si bien dentro de los ámbitos de intervención del trabajo social el más asiduo de la labor profesional se circunscribe al de

los servicios sociales centrados sobre todo en la atención básica y primaria, es, tanto en dicho ámbito como en otros también propios de esta disciplina, donde es posible el desarrollo de iniciativas destinadas no solo a la inserción social de aquellos colectivos más desfavorecidos y deficitarios, sino también a la inserción laboral, ya que ambas se implementan y constituyen las dos caras de una misma realidad.

Llegados a este punto es preciso destacar la importancia que en este sentido recobra tanto la función preventiva como rehabilitadora que el trabajo social ejerce sobre todo a nivel de desarrollo comunitario, de manera especial en la intervención directa con personas y grupos en situación o en riesgo social, donde la inserción laboral supone un soporte privilegiado tanto de cara a proporcionar mejores condiciones de vida de la población como a promover mayores cotas de promoción, desarrollo e inclusión social.

Entendemos por tanto que el trabajo social juega en este sentido un papel primordial, teniendo en cuenta que “el método en trabajo social, si tiene un elemento distintivo importante, este necesariamente hace referencia a su carácter de aplicación práctico, de vuelco sobre la realidad social, no exclusivamente para conocerla, como serían el resto de métodos científicos del grueso de las ciencias sociales, sino también para transformarla” (Barrera, 2011, p. 60). Es, según el citado autor, como se entiende el procedimiento o la manera de actuar desde el trabajo social, es decir, desde su actuación para el cambio y la transformación.

Partiendo de la vocación transformadora y de progreso del trabajo social, se puede decir que la evolución de las condiciones sociales y laborales de amplios sectores de la población en los últimos años, especialmente de los colectivos más afectados por la crisis del mercado laboral, como son el colectivo de jóvenes, mujeres y parados de larga duración, de manera singular en los sectores con escasa cualificación y mayor riesgo de exclusión, requiere de determinadas actuaciones con las que dar respuestas nítidas y decididas a la necesidad de inserción laboral de la población en desventaja social y laboral, planteando y emprendiendo incluso un nuevo dinamismo de los servicios sociales, en el sentido de que estos no se orienten exclusiva o principalmente a acciones de atención primaria, sino también a nuevos emprendimientos sociales y socioeducativos, como son el desafío del empleo, aunque para ello hubiese que repensar o redefinir algunos aspectos de esta área de intervención.

Cabe destacar a este respecto que la desventaja laboral estructural de los jóvenes como colectivo interpela y demanda dinámicas comunitarias favorecedoras y facilitadoras de su capacitación laboral para integrarse en el mercado de trabajo y adquirir la carta de ciudadanía de la que adolece, tanto en cuanto viven instaurados en la dependencia familiar e institucional, sin poder normalizar su proceso de transición a la vida adulta.

El trabajo social, y principalmente el trabajo social comunitario, dispone de los suficientes métodos de intervención e instrumentos para implicar a la comunidad y a los poderes públicos en objetivos prioritarios y respuestas concretas. Sus funciones como la de planificación, organización, negociación, animación y socioeducativa, entre otras, le capacitan y hacen garante para poder y saber canalizar las necesidades de la población, así como para acometer dentro de la comunidad nuevos emprendimientos, en apertura y sintonía con los cambios, necesidades y desafíos sociales de cada momento histórico, en estos tiempos en concreto implicándose e implicando a instituciones de diversa índole, públicas y privadas, también a la empresa, por la inserción laboral de los colectivos destinatarios de su intervención.

El trabajador social, por su parte, cuenta con conocimientos e instrumentos suficientes para ejercer diversos roles dentro del campo de la inserción laboral, tales como planificador, organizador y gestor de proyectos y de empresas de inserción, así como para ejercer de orientador de empleo, insertor laboral y formador para el desarrollo de la empleabilidad, en definitiva, para desempeñar con competencia su trabajo como agente de inserción sociolaboral.

E.3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Del trabajo de investigación llevado a cabo se han extraído datos de diversa índole, conclusiones y aportaciones teóricas que darán cumplimiento a los objetivos planificados inicialmente y que permitirán verificar las diversas hipótesis de trabajo planteadas. Sin embargo, de todo ello se derivan algunos interrogantes a los que nos gustaría poder responder con el debido rigor, traduciéndolos para ello en las siguientes líneas de investigación de las que nos gustaría ocuparnos en un futuro próximo:

1. Estudio comparativo sobre metodologías utilizadas para la inserción sociolaboral de jóvenes con fracaso escolar extremo en riesgo de exclusión en otros países europeos.
2. Estudio comparativo sobre las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos entre las diferentes comunidades autónomas de España.
3. Relación entre inversión de recursos y resultados de inserción sociolaboral obtenidos. ¿Dependen los resultados de la cantidad de recursos económicos empleados en la formación? ¿Existe mayor grado de inserción cuantos más recursos económicos se empleen en la formación?
4. Metodologías de intervención a emplear con los jóvenes con fracaso escolar y en riesgo de exclusión que también abandonan y fracasan en los centros alternativos de inserción sociolaboral.
5. Relación entre familia problemática y fracaso escolar de los hijos.
6. Relación fracaso escolar con adicciones en el núcleo familiar.
7. Relación entre inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo de exclusión social y prevención de la delincuencia juvenil.
8. Trabajo Social e inserción sociolaboral de colectivos en riesgo o situación de exclusión social: El trabajador social como agente de inserción.

E.4. ALGUNOS CRITERIOS DE MEJORA O PERFECCIONAMIENTO DE DICHOS MODELOS DE INTERVENCIÓN, EN PRO DE UNA MAYOR CALIDAD Y EXCELENCIA

Las aportaciones realizadas por los participantes implicados, el posterior análisis y las conclusiones que de todo ello se derivan, nos llevan a plantear algunos criterios de mejora que sería conveniente se tuvieran en cuenta:

- a. Trabajar por alcanzar mayor autonomía económica para poder dotar a los proyectos de inserción sociolaboral que llevan adelante de los suficientes recursos que les permitan proyectar sus acciones durante el tiempo suficiente y que los procesos de los destinatarios se puedan realizar según las necesidades y peculiaridades de cada uno. Esto evitaría tener que interrumpirlos en el tiempo, reducir las acciones por falta de recursos o adaptarlos según los criterios de la Administración Pública financiadora, teniendo que modificar o incluso prescindir del proyecto socioeducativo planificado a cambio de conseguir la financiación que necesitan.
- b. Dotarse de mayor flexibilidad que les permita adaptar continuamente su oferta formativa a la realidad del mercado de trabajo. Esto llevaría consigo rediseñar y reorientar proyectos, instalaciones, aulas, talleres y metodologías para poder adaptarse con agilidad y así aprovechar oportunidades de inserción que en ocasiones surgen de situaciones coyunturales del mercado, que a veces no es posible aprovechar porque las infraestructuras formativas de las que se dispone no permiten preparar al alumno para entrar en nuevos yacimientos de empleo.
- c. Trabajar en coordinación y de manera sinérgica con el sistema educativo reglado próximo, de donde proceden los usuarios, desarrollando proyectos conjuntos y de intercambio metodológico, con el fin de poder ayudar a aquellos alumnos con mayores problemas escolares.
- d. Trabajar para que la Administración Pública en materia de educación incluya dentro de sus presupuestos la correspondiente financiación para garantizar la estabilidad de aquellos proyectos de formación y de inserción sociolaboral de jóvenes provenientes de abandono y fracaso escolar, gestionados en la actualidad por diversos tipos de organizaciones ajenas al sistema educativo

reglado, sin tener que verse sometidos a la inestabilidad económica en la que se suelen encontrar, con la consiguiente reducción o desaparición temporal a la que les somete la falta de recursos o un tipo de ayudas temporales e intermitentes. A este respecto, sería conveniente plantear a dicha Administración la inclusión de este tipo de proyectos dentro del sistema educativo, en el sentido de dotarlos de las mismas garantías que el resto de alternativas de formación profesional, dando así a quienes tienen especiales dificultades para avanzar dentro del sistema escolar reglado o lo han abandonado de manera prematura, una segunda oportunidad de seguir formándose dentro de un entorno y una metodología diseñados específicamente para ellos y con un tipo de profesionales expertos en el trabajo con este perfil de alumnos. Ello haría que un buen número de jóvenes que a veces no pueden ser asumidos por las organizaciones sociales por falta de recursos, tuviesen las mismas oportunidades de seguir formándose aunque no deseen regresar de nuevo al sistema educativo, como suele suceder a la gran mayoría de los que fracasan en él.

- e. Sistematizar la experiencia de trabajo, haciéndola transferible, a partir del análisis de investigación y la reflexión teórica, dándola a conocer y poniéndola en valor a nivel social.
- f. Hacer más visible su trabajo a nivel social, implicando al mayor número de colaboradores posibles, de manera especial al mundo de la empresa.
- g. Crear alianzas estratégicas con otras organizaciones con fines similares, con las que establecer apoyos mutuos y proyectos comunes aprovechando sinergias, lo cual facilitaría la puesta en marcha de proyectos que sin ello no sería posible.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Adame, M. T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y Transición a la Vida Activa. El caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210. Madrid.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. DOI:10. 2797/86046.

Alemán Páez, F. (1993). Cambios organizativos y cambios en las formas de encuadramiento laboral de los trabajadores. *Economía y sociología del trabajo*, 21-22, 107-114.

Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.

Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la Perspectiva de los alumnos. Publicado en Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La orientación escolar en centros educativos*, 209-242.

Álvarez, R., y Leis, J. M. (Coords.). (2005). *La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Amor, E. M. (2009). Las cualificaciones profesionales, un reto para los sistemas de educación y formación de la sociedad española. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 81, 89-103.

Aramendi, P. y Vega, A. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Educación XXI*, 13 (1), 39-63.

Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 1-16. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-122

Ares, E. M. (2005). El reconocimiento de cualificaciones profesionales. Un paso más hacia la liberación. *Revista de Estudios Europeos*, 41, 89-118.

Arriba, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas Unidad de Políticas Comparadas, Documento de trabajo 02-01.

Arriba, A. (Coord.). (2008). Políticas y bienes sociales: procesos de vulnerabilidad y exclusión social. Sistema educativo y desigualdad. Un estudio de la población adulta y los menores en edad de escolarización obligatoria. *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, 301-441. Madrid: Fundación Foessa.

Arriba, A. (Coord.). (2008). *Políticas y bienes sociales: procesos de vulnerabilidad y exclusión social*. Madrid: Fundación FOESSA. Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada. (Colección de estudios N° 27).

Asamblea General. Consejo Económico y Social. (2005). *Informe sobre la juventud mundial. Consejo Económico Social, período de sesiones sustantivo de 2005. Cuestiones sociales y derechos humanos: Desarrollo social.*

Asociación Madrileña de Entidades y Empresas de Inserción (AMEI). (2005). *La exclusión social y el empleo en la comunidad de Madrid.* Madrid: Popular.

Asociación Norte joven (2011). *25 años. Las claves de la inserción.* Madrid: Asociación Norte Joven.

Asociación Norte joven (2012). *Memoria de actividades año 2012.* Madrid.

Asociación Norte joven (2013). *Memoria de actividades año 2013.* Madrid.

Atkinson, J. y Feather, M. (1966). *A theory of Achievement Motivation.* Nueva York: Wiley.

Ball, S. J., Maguire, M. y Macrae, S. (2000). *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New Youth, New Economies in the Global City.* Londres: Routledge/Falmer.

Bandura, A. (1995) *Exercise of personal and collective efficacy.* En: Bandura, A. (ed.) *Self – efficacy in Changing Societies*, EEUU: University of Cambridge, pp. 1 – 45.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, 3. Towards a Theory of Educational Transmissions.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

Borrás Llopis, J. M. (Dir.). (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea, 1834-1936.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Borrás, J. M. (1996). Zagales, pinches, gamenes... Aproximaciones al trabajo infantil. En Borrás Llopis, J. M. (Dir.) *Historia de la infancia en la España contemporánea, 1834-1936* (227-346) Madrid: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Blaya, C. y Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et décrochages scolaires en France et en Angleterre.* LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire,

Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (2000). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. En J. H. Goldthorpe (Ed.) *On Sociology: Numbers, narratives and the integration of research and theory* (182-205). Oxford: Oxford University Press.

Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A. y Carrano J. (2006). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. *Journal of family Issues*, 27 (6), 850-881.

- Caballero, M. R. y Miralles, P. (2002). El trabajo de la infancia y la juventud en la época del Barroco. El caso de la sedería murciana. *Scripta Nova de Geografía y Ciencias Sociales*, 119, (6), supl. 12. Actas del Coloquio Internacional de Geocrítica.
- Cabello, M. J. y Ramos, F. J. (2009). Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación (informe de investigación). *Revista de Educación*, 349, 243-267.
- Calero, B. (2012). *Manos a la escuela: Antes, durante y después. Guía práctica para padres, madres y profesorado*. Sevilla: Punto Rojo.
- Calvo, R. y Lerma, I. (2009). Políticas activas de empleo en tiempo de crisis: una visión crítica desde lo local. *Revista Lan Harremanak*, 20-21, 227-250.
- Campillo, M. R., y Torres Sáez, A. (2008). *Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia; Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional; Dirección General de Promoción Educativa e Innovación y Centro de Profesores y Recursos.
- Canduela, J. *et al.* (2008). *School-College Collaboration: Meeting the Needs of Exceptional Entry Winter Leavers*. Edinburgh: Employment Research Institute, Napier University Business School.
- Canto, A. y López-Aróstegui, R. (2009). *Libro Blanco del Tercer Sector en Bizkaia*. Observatorio del Tercer Sector en Bizkaia.
- Carabaña, J. (2002). La LOGSE, la LOCE y el Informe PISA. Trabajo presentado en la *IX Conferencia de Sociología de la Educación*, 19-21 de septiembre, Palma de Mallorca.
- Cáritas Diocesana de Zaragoza. (2012). Historia de Cáritas. Cáritas Diocesana de Zaragoza, Servicio de Gestión de la Información. Tema I.2, 1-16.
- Cáritas España. (2013). *Memoria de actividades para la inserción sociolaboral, año 2013*. Madrid.
- Carreras, I., Sureda, M. y Hennchen, E. (2011). Evolución de la “Profesionalización” en las ONG. El impacto de los programas formativos. *Instituto de Innovación Social de ESADE*.
- Castell, R. (1991). *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Castellana, F. (2010). Las políticas activas de empleo ante la crisis. Herramientas. *Revista de formación y empleo*, 104, 4-18.
- CEPES. (2013). *La Economía Social en España 2013*. CEPES
- Comisión Europea. (2001). *Libro Blanco. Un nuevo Impulso para la Juventud Europea*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Consejería de Educación y Ciencia. Castilla-La Mancha. (2009). *Inclusión social. Estrategias organizativas y metodológicas. Orientaciones para trabajar la socialización en centros de educación*

infantil, primaria, secundaria y centros de educación especial. Albacete: centro ADI de Albacete en colaboración con la Delegación y los centros de educación especial de la provincia.

Cordero Martín, G., Cordero Ramos, N., y Fernández Martín, M. I. (Comps.). (2011). *El mosaico de la intervención social*. Sevilla: Aconcagua libros.

De la Riva, F. (2002). *El tercer Sector visto desde dentro: La renovación de las ONG*. Barcelona: Fundació Esplai.

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-94.

Delors, J. (1993). Crecimiento, competitividad, empleo, retos y pistas para entrar en el siglo XXI. *Libro Blanco. Boletín de las Comunidades Europeas*. 6 (Supl. 93). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI)*. París: Ediciones UNESCO

Diario oficial de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*.

Doménech, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*, 358, 497-522. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-088.

Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

EAPN (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social). (2012). *Foro de Debate 2. Participación para la inclusión y la transformación social*. Madrid: EAPN (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social) España.

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: La vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-56.

EDIS (Equipo de Investigación Sociológica). (2012). *Anuario del Tercer Sector de Acción social en España*. Madrid: Fundación Luis Vives.

Ee, J. y Soh, K. (2005). Teacher Perceptions on What a Functional Curriculum Should Be for Children with Special Needs. *The International Journal of Special Education*, 2 (20), 6-18.

Espuny, M. J. (2006). *Los antecedentes históricos al permiso de lactancia*. Universidad Autónoma de Barcelona (Área de historia del Derecho y de las Instituciones).

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, (30), 41-65.

Esterle-Hedibel, M. (2005). Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar. *REICE-Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (3), 895-905.

Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA). (2013). *De la enseñanza a la educación: jóvenes adultos evalúan y proponen. Proyecto Sócrates-Brundtvig 1*.

Fernández Enguita, M. (2001). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Rivière Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”. (Colección Estudios Sociales Nº 29).

Fernández, T. y López Peláez, A. (2008). *Trabajo Social comunitario: Afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Madrid: Alianza.

Fernández, V., Carrasco, F., Agost, R. y Grau, R. (1998). *La orientación sociolaboral en el itinerario de inserción, realizado por Cáritas. Campaña de información y sensibilización a jóvenes*. Barcelona: Universidad Jaume I.

Fernández-Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. J. y Muñoz, R. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48 (1), 150-164.

Flecha, R., García, C., Sordé, T., y Redondo, G. (2006). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. Trabajo presentado en la XII Conferencia de Sociología de la Educación, 14-15 de septiembre, Logroño.

Fundación Adsis (2013). *El futuro comienza hoy: Estudio sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO. Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO*. Madrid.

Fundación Adsis. (2013). Memoria de actividades año 2013. Madrid.

Fundación Adsis. (2014). Plan estratégico 2014-2016. Madrid.

Fundación Diagrama. (2000). *El triángulo que hace empleo*. Manual de inserción laboral. Murcia: Autor.

Fundación Diagrama. (2002). *Factores Psicosociales que influyen en la inserción sociolaboral de jóvenes en situación de riesgo*. Murcia: Autor.

Fundación FOESSA, Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada. (2014). *Análisis y perspectivas. Precariedad y cohesión social. Avance de resultados de la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales*. Madrid: Cáritas.

Fundación La Caixa, Instituto de Innovación Social de ESADE de la Universidad Ramón Llull y Fundación de PwC. (2012). *Estudio sobre el presente y futuro del Tercer Sector Social en un entorno de crisis*. Barcelona.

Fundación Lealtad. (2013). *Las ONG españolas ante la crisis (2007-2013). Análisis de la evolución de las ONG de la guía de la Transparencia*. Madrid: Autor.

Fundación Luis Vives. (2012). *Anuario del Tercer Sector de Acción Social en España*. Fundación Luis Vives.

Fundación Proyecto Don Bosco. (2012). Memoria de actividades años 2011-2012. Sevilla.

García, J. D. y Bueno Arcas, A. A. (2009). ¿Qué importancia tiene la acreditación de cualificaciones profesionales en la actualidad? ¿Qué son las cualificaciones profesionales? *Revista de la Facultad de la Educación de Albacete*, 24, 115-122.

García, J. A. (2005). *Los Métodos Cualitativos en la investigación Educativa*. Madrid: Universidad Complutense. Departamento de Teoría e Historia de la educación.

García, J. B. y Moreno Garrido, M. (2008). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia; Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional; Dirección General de Promoción Educativa e Innovación y Centro de Profesores y Recursos.

García Pérez, M. (s. f.). *Fracaso escolar y trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad*.

García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

García, M. (Coord.). (2003). Abandonament escolar, desescolarització i desafecció. Finestra oberta, 37. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

García, M. y Merino, R. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Revista de Educación Social*, 42, 47-60.

García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 1-19. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.

García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- Glasman, D. (2003). Quelques acquis d' un programme de recherches sur la déscolarisation. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, 8-18.
- Gómez, C. (2005). *Las ONG en España: De la apariencia a la realidad*. Madrid: Catarata.
- González-Bueno, G., Bello, A. y Arias, M. (2013). La infancia en España 2012-2013. Informe de UNICEF España.
- González-Pienda, J. A. (2003), El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 7 (8), 247-257.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S. y Bernardo A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 3 (15), 471-477.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 4 (14), 853-860.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 1 (8), 45-61.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. y Woll, C. (2007). Vocational education and training in Germany. *Cedefop Panorama series*, 138.
- Hokoda, A. y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Informe PISA 2012. (2014). Informe Español. Boletín de Educación Educainie, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Encuesta de población activa (EPA)*.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). Estadística sobre Empleo años 2007- 2013.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Informe Español. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (2012). Jóvenes y estudios: Relación con su situación laboral. *Revista Capital Humano*, 139, 1-7.

- Jefferies, D. y Evetts, J. (2000). Approaches to the international recognition of professional qualifications in engineering and the sciences. *European Journal of Engineering Education*, N° 1 (25), pp. 99-107.
- Jover, D. y Márquez, F. (1988). *Formación, inserción y empleo juvenil. Apuntes desde una experiencia*. Madrid: Popular.
- Jover, D. (2006). Formación e inserción sociolaboral. *Revista de estudios de juventud, Documento 5*, 74, 95-112.
- Jover, D. (1999). *La Formación ocupacional. Para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid: Popular.
- Jover, D. (2007). Retos y realidades de la inserción sociolaboral. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 85-109.
- Jover, D. (2010). *Posibilidades de emancipación juvenil en materia de empleo. Ideas fuerza sobre inserción social y profesional de jóvenes y su transición a la vida activa. Jornadas nacionales de emancipación joven*. Ayuntamiento de Granada, Concejalía de juventud.
- Juliá, T. (2011). Participación e inclusión. Los retos políticos. Una visión desde Europa. *RES, Revista de Educación Social*, 12, 1-12.
- Kaiser, J. L. (2008). *La Política regional europea 2007-2013: Principales novedades con respecto a 2000-2006*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda. Secretaria general de Presupuestos y Gastos.
- Lacleta, J. M. (1998). Los proyectos Horizon. *Revesco. Revista de Estudios Cooperativos*, 65, 189-201.
- Lagrange, H. y Cagliero, S. (2002). *Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois*. París: Délégation interministérielle à la ville.
- Laparra M. y Pérez B. (Coords.). (2010). *El primer impacto de la crisis en la cohesión social en España*. Madrid: Fundación FOESSA (Fundación de estudios sociales y de sociología aplicada) y Cáritas Española.
- Laparra, M. (2002). Una perspectiva de conjunto sobre el espacio social de la exclusión: El caso de Navarra en el contexto español de precariedad integrada. En *La última red de protección social en España. Plan Nacional de I+D*. Unidad de Políticas comparadas (CSIC).
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Perez-Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista del Tercer Sector*, 5, 15-57.
- Laparra, M. y Pérez, B. (Coords.). (2012). *Crisis y factura social en Europa. Causas y efectos en España*. Obra Social La Caixa. (Colección Estudios Sociales N° 35).
- Loos, R. (2002). *Innovaciones para la integración de persona de baja cualificación en la formación permanente y el mercado de trabajo. Estudios de casos extraídos de seis países europeos*. Luxemburgo:

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

López, A. y Hernández Aristu, J. (Comps.). (2001). *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Valencia: Nau Llibres.

López, A. (2001). *Los cambios del siglo en la Historia de España (Siglo XV- Siglo XXI)*.

López, A., Monje, M., Navarro, J. A., Gil, G. y Uceda, X. (2006). *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* Valencia: Consorcio del pacto territorial para la creación de empleo, Pactem-Nord. (Colección Serie Territorio y Políticas Sociales. Estudios e investigaciones).

López, A., Porres, A., Durán, N., Moltó, O., Díaz, G., Simó, N. y Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-215.

Macrae, S., Maguire, M. y Milbourne, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (2), 89-101.

Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación*. Madrid: Siglo XXI editores.

Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35, 49-57.

Manzano, N. (2005). Trabajando con jóvenes en riesgo de exclusión. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (3), 17-30.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003*. Fundación Alternativas.

Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.

Marsh, H.W.y Yeung, A.S. (1997). *Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data*. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.

Martínez, J. S. (2007), Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.

Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord, A. y Jungblut, J. M. (2012). *NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*.

Melendro, M. (2011). La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. Un estudio comparado en Canadá, Bélgica y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 197-218.

- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042.
- Menéndez, I. (2001). Trastorno de déficit de atención con hiperactividad: Clínica y diagnóstico. *Revista de psiquiatría y de psicología del niño y del adolescente*, 4 (1), 92-102.
- Menéndez, I. (2008). *Causas del fracaso escolar. Estudio realizado por la Clínica de Psicología de Isabel Menéndez Benavente*.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Guía europea del orientador profesional. Comisión de las Comunidades Europeas*. Madrid: Trabajos Penitenciarios.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto de Evaluación. (2007). *Informe PISA 2006, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014): *Datos y cifras curso escolar 2013-2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Comparación entre las enseñanzas regladas del sistema educativo en Inglaterra y Gales, y España*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. (2003). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (curso 2001-2002)*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (Instituto de Evaluación). (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2014). *Bonificaciones/Reducciones a la contratación laboral. Cuadro resumen de normativa vigente*. Madrid: Servicio Público de empleo Estatal.
- Ministerio del Interior. (2013). *Guía práctica de asociaciones*. Registro Nacional de Asociaciones y Servicio de Utilidad Pública. Subdirección General de Asociaciones, archivos y documentación. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España, 2013-2016. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2008). Inserción laboral de los jóvenes sin titulación. *Revista de Actualidad*, 118, 65-71.

- Monclús, A. (Coord.). (2005). *Educación y Sistema Educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Morales A. M. (Coord.). (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Muñoz, J.M. (2002). Formación e inserción laboral. A vueltas con el mercado de trabajo. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14, 127-141.
- Navarro, M., Gómez, A. , De la Cierva, A., Del Río, E., Jover, D., Rojo, E., Páez, J., Martínez, R., Esteban, M. y Toro, A. (2001). *La inserción sociolaboral: Reflexiones sobre la práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Nicaise, I. y Groenez, S. (2003). *The Belgian National Action Plan for Social Inclusion 2001-2003: a preliminary evaluation*. Bélgica: Katholieke Universiteit Leuven y Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Notley, T. M. (2009). Young People, Online Networks and Social Inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14 (4), 1208-1227. DOI:10.1111/j.1083-6101.2009.01487.x
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. García Rodríguez, M., González-Pumariiega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista psicothema*, 1 (10), 97-109.
- Observatorio de Inserción laboral de los Jóvenes. (2012). Jóvenes y estudios: Relación con su situación laboral. *Revista Capital Humano*, 39, 1-8. Valencia: Ivie (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) y Bancaja.
- Observatorio de las ocupaciones. *Informe Estatal. Informe del Mercado de Trabajo 2014*. Instituto Nacional de Estadística. EPA. (Encuesta de Población Activa).
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. España: OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OECD. (2000). *Education at a glance: OECD indicators*. París: OECD.
- OECD. (2013). *Productivity and long term growth Economic Policy Reforms: Going for Growth 2013*. OECD.
- Pânzaru, C. y Tomită, M. (2013). Parent involvement and early school leaving. *Cercetare și interventie social*, 40, 21-36.
- Parlamento Europeo, Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia, Capítulo I: Empleo, Reforma Económica y Cohesión Social*.
- Patrikakou. E. N. (1996). *Investigating the academic achievement of adolescents With learning disabilities: A structural modeling approach*. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.

Paugam, S. (2007). ¿Bajo qué formas aparece hoy la pobreza en las sociedades europeas? *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 149-171.

Paugam, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid: Alianza Editorial.

Peraldi, M. (Dir.). (2002). *Le détachement scolaire, Étude sur les processus de déscolarisation à Marseille*. Recuperado de <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>

Peréz, M., Rodríguez, G. y Trujillo, M. (2004). *Pobreza y Exclusión Social en el Principado de Asturias*. Córdoba: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (Colección Politeya: estudios de política y sociedad, 20).

Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 33-40.

Plataforma de ONG de Acción Social (POAS). *II Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción social 2013-2016*.

Programa Incorpora. (2006). *Integración Laboral de personas en riesgo de exclusión social*. Obra Social “la Caixa”.

Programa Operativo Plurirregional de lucha contra la discriminación. Fondo Social Europeo 2007-2013. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española (DRAE)* (22ª Ed).

Red Anagos. Red Canaria de Entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral. (2013). *Memoria de actividades año 2013*. Sta. Cruz de Tenerife.

Red Anagos. Red Canaria de Entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral. (2004). *La inserción sociolaboral a través de la formación complementaria y del desarrollo de las competencias personales*. Sta. Cruz de Tenerife.

Red Anagos. Red Canaria de Entidades de Promoción e Inserción Sociolaboral. (1999). *Encuentro de experiencias de inserción sociolaboral en Canarias*. Sta. Cruz de Tenerife.

Rodríguez, E. M. y Morales, J. L. (Coord.). (2001). *La inserción sociolaboral: Reflexiones sobre la práctica*. Madrid: Editorial Popular.

Salvà, F., Oliver, M. F. y Calvo, A. M. (2006). Proyectos innovadores para jóvenes con bajo nivel educativo. *Revista europea de Formación Profesional*, 38 (2), 54-70.

Sánchez, P. (Coord.). (2005). *El proceso de Enseñanza y Aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sandoval, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, pp. 117-137.

- Sanpascual G., Navas, L. y Castejón, J. L. (1994). Procesos atribucionales en la Educación Secundaria Obligatoria: Un análisis para la reflexión. *Revista de psicología general y aplicada*, 47 (4), 449-459.
- Sans-Fitó, Anna (Coord.). (2010). El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: Claves para evitar el fracaso escolar. *Cuadernos Faro*, 4. Barcelona: Sant Joan de Déu. Observatorio de salud de la infancia y la adolescencia.
- Sarasa, S. y Sales, A. (2007). *L'exclusió social a les societats post-industrials: teories i evidències empíriques*. Informe presentat a la Sindicatura de Greuges de la ciutat de Barcelona.
- Simmons, R. y Thompson, R. (2011). Education and training for young people at risk of becoming NEET: Findings from an ethnographic study of work-based learning programmes. *Educational Studies*, 4 (37), 447-450.
- Soto, A. (1989). *El trabajo industrial en la España Contemporánea*. Barcelona: Anthropos.
- Suárez, J. M. (2008). *La inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados: el programa Mentor en Galicia*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela.
- Subirats, J. (Dir.). (2004). *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "La Caixa". (Colección Estudios Sociales Nº 16).
- Tiana, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En Marchesi, A. y Martín, E. (Coords.). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (61-66). Madrid: Editorial SM.
- UGT. FETE de Enseñanza. (2009). *Resumen del Informe sobre el sistema educativo y capital humano en España, elaborado por el Consejo Económico y Social*. FETE de Enseñanza, Gabinete Técnico.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre educación para Todos.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación (informe final)*. Dakar, Senegal: UNESCO. Oficina del Subdirector General de Educación.
- Unicef (2012). *La infancia en España, 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: Unicef.
- Vélaz de Medrano, C. (2002) *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*, Madrid: UNED.
- Vélaz de Medrano, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. *Ponencia presentada en el Seminario sobre Atención a la Diversidad en la Enseñanza Secundaria*, 27-29 de octubre de 2004, Zaragoza.
- Viet-Wilson, J. (1998). *Setting Adequacy Standards*. Bristol: Policy Press.

Walker, A. and Walker, C. (Eds.). (1997). *Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s*. Londres: Child Poverty Action Group.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Webgrafía:

ABC.es. (2012). Declaración Conjunta de la Conferencia de Presidentes sobre la situación económica en España y el Futuro de la Unión Europea, celebrada el 2 de Octubre de 2012. Recuperado de <http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/nacional/Declaraci%C3%83%C2%B3n%20conjunta%20Conferencia%20Presidentes.pdf>

Active Progress. (2012). *Inserción laboral de jóvenes con fracaso escolar, un diagnóstico común*. Recuperado de http://www.activeprogress.info/Intranet/images_load/Diagnostico_resumen_espa%C3%B1ol%20-%20Borrador.pdf.

Beaudelot, P. (1996). Los Centros de Educación y de Formación en Alternancia (Bélgica). *Revista Educación Social*, 2, 79-85. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/download/166956/241625%2BPatrick+Beaudelot+centros+de+formacion&oe=utf-8&rls=org.mozilla%3Aes-ES%3Aofficial&client=firefox-a&hl=es&ct=clnk>

COFACE. (2012). *Early school leavers and the role of parents*. Recuperado de http://coface-eu.org/en/upload/15_Capacity_Building/Factsheet%20WG4%20ESL%20en.pdf

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Recuperado de <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarColLorLuzuriagaJun2012.pdf>

Comisión Europea. (2008). *Sweden's strategy report for social protection and social inclusion 2008-2010*. Recuperado de <http://www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2567&langId=en>.

Consejo de Europa. (2007). *Social inclusion and Young people: breaking down the barriers*. Recuperado de http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Cohesion/Research/2007_Social_inclusion_young_people.pdf.

Consejo Económico y Social, Asamblea de Naciones Unidas. (2005). *Informe sobre la juventud mundial*. Recuperado de http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/A_60_61.pdf

Consejo Europeo de Bruselas. (2003). *Conclusiones de la Presidencia*. Bruselas. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/75142.pdf

Cronología de las reformas laborales en España. Recuperado de <http://www.lapirenaicadigital.es/SITIO/CRONOLOGIAREFORMASLABORALES.pdf>

Cruz Roja Española. Canal Conócenos. (2014). Recuperado de http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=638,12290186&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

Daniels, H., Cole, T., Sellman, E., Sutton, J. y Visser, J. con Bedward, J. (2003). *Study of Young People Permanently Excluded From School*. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR405.pdf>.

Diputación de Almería. (2013). *Iniciativas Europeas/Proyectos ejecutados*. Recuperado de <http://rwp.excellencegateway.org.uk/Embedded%20Learning/Vocational/Entry%20to%20Employment/>

Dirección General de Fondos Comunitarios. (2007). *La Política Regional y sus Instrumentos. “Una manera de hacer Europa”*. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. Gobierno de España. Recuperado de <http://www.dgfc.sggp.meh.es/sitios/DGFC/es-ES/Paginas/inicio.aspx>

European Commission Research & Innovation. (2013). *Evidence-base policy conference “Youth and Social Inclusion” Social inclusion of youth on the margins of society: more opportunities, better access, and higher solidarity*. Recuperado de http://ec.europa.eu/research/social-sciences/events-189_en.html

European Centre for the development of vocational training (Cedefop). (2010). *The skill matching challenge: Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Ffiles%2F3056_en.pdf&ei=94OLVO_qIYvvUpeZhNAE&usg=AFQjCNF0idLz5DxbiawhsP2-x2-jr0FjMA&sig2=bXgPhZh8c24LrRq0VGyCig&bvm=bv.81828268,d.d24

Färber, C., Lehmann, H., Reicher, C., Reinhardt, J., Reiß, A., Serverin, K., Steiner, U., Stumpf, S., Tausch, C., y Walter, C. (2004). *Sonderpädagogische Förderung. Ein Vergleich der Landesregelungen zu Rechtlichen Grundlagen, Feststellung des Förderbedarfs und Möglichkeiten der Integration*. Recuperado de <http://projekte.sozwes.htwk-leipzig.de/fbs/dateien/Praesentation.pdf>.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Annuaire des Écoles D’enseignement Secondaire Ordinaire et des CEFA*. Recuperado de http://www.enseignement.be/index.php?page=25933&act=search&check=&nive=119&geo_mots=&geo_type=0&geo_prov=&geo_cp=&geo_loca=&rese=tous&type_rech=2&opt_mots=&opt_groupe=11

Federal Institute for Vocational Education and Training. (2009). *National Agency Education for Europe at the Federal Institute for Vocational Education and Training. Tasks – objectives – services*. Recuperado de http://www.na-bibb.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/na_selbstdarstellung_en_01.pdf

Federal Ministry of Employment and Labour. (2012). *Discussion Paper from Belgium on The “Rosetta Plan” – A Springboard for Young People into Employment (The First Job Agreement)*. Recuperado de <http://pdf.mutual-learning-employment.net/pdf/official-paper-belgium-jun01.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Annuaire des Écoles D’enseignement Secondaire Ordinaire et des CEFA*. Recuperado de http://www.enseignement.be/index.php?page=25933&act=search&check=&nive=119&geo_mots=&geo_type=0&geo_prov=&geo_cp=&geo_loca=&rese=tous&type_rech=2&opt_mots=&opt_groupe=11

Guía de ONG. Directorio de ONGs de España. Recuperado de <http://www.guiangos.org/directorio/ongs/cruz-roja-espanola-5-1-28>

Gobierno de Navarra. (2010). *Diagnóstico de la exclusión social en Navarra. Las personas en situación de exclusión social o en riesgo de estarlo y la respuesta social*. Recuperado de <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/AE79CC7A-9250-4638-88B8-B572D1618426/167254/Diagnosticopresentado1.pdf>

Lyamouri-Bajja, N., Genneby, N., Markosyan, R. y Ohana, Y. (2012). *T-Kit Youth transforming conflict*. Recuperado de http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/publications/T-kits/12/T-kit12_EN.pdf.

Observatorio de la Inclusión Social. (2007). *Las Empresas de Inserción en España*. Barcelona: Fundació Un Sol Món de Caixa de Catalunya. Recuperado de http://sid.usal.es/idos/F8/FDO19719/empresesin_cas.pdf

Social Exclusion Unit. (2001). *Preventing Social Exclusion*. Londres: Social Exclusion Unit. Recuperado de <http://www.bris.ac.uk/poverty/downloads/keyofficialdocuments/Preventing%20Social%20Exclusion.pdf>

Unidad Administradora del Fondo Social Europeo (UAFSE). *Iniciativas Comunitarias*. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/uafse_2000-2006/es/iniciats9499.htm

Legislación:

Instrucciones de 28 de diciembre de 2011 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente de la Consejería de Educación, para la ordenación y funcionamiento de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial autorizados mediante subvenciones a corporaciones locales, asociaciones profesionales y organizaciones no gubernamentales, en virtud de la Resolución de 20 de diciembre de 2011. Dirección General de Formación Profesional y educación Permanente. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc28dic2011PcpiEntidades.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley 3/2012, de 6 de julio de Medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. Boletín Oficial del Estado nº 162. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/07/07/pdfs/BOE-A-2012-9110.pdf>

Ley de 13 de marzo de 1900. Fijando las condiciones del trabajo de las mujeres y de los niños. Instituto de Reformas Sociales, sección segunda. Biblioteca Central. Recuperado de http://repositoriodocumental.empleo.gob.es/jspui/bitstream/123456789/431/1/1_069617_1.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de Estado nº 106. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. Boletín Oficial del estado nº 301. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2003/12/17/pdfs/A44763-44771.pdf>

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado nº 147. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/06/20/pdfs/A22437-22442.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema educativo. Boletín Oficial del Estado nº 238. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado nº 159. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores. Boletín Oficial del Estado nº 64. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1980/03/14/pdfs/A05799-05815.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado nº 187. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley de 24 de julio de 1873. Regulación del trabajo Infantil y juvenil (Ley Benot). Colección Legislativa de España, CXI, núm. 679. Recuperado de <http://wikidepartamentosociales.wikispaces.com/file/view/28323666-Regulacion-Del-Trabajo-Infantil-y-Juvenil.pdf>

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. (Ley Moyano). Sevilla: Alma Mater Hispalense. Recuperado de http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. Boletín Oficial del Estado nº 188. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/08/07/pdfs/A24934-24937.pdf>

Resolución de 11 de enero de 2012, de la Secretaría General Técnica, por la que se somete a Información Pública el proyecto de Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de Formación Profesional Inicial que forma parte del sistema educativo. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 15. Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/FPEP/res110112/1327412305574_res110112.pdf

Resolución de 20 de diciembre de 2011, de la Dirección general de Formación Profesional y Educación Permanente de la convocatoria de subvenciones a Corporaciones Locales, asociaciones profesionales y organizaciones no gubernamentales para el desarrollo de los módulos obligatorios de los programas de Cualificación Profesional Inicial, para el curso 2011/2012. Consejería de educación. Dirección General de Formación Profesional y educación Permanente. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/resoluc/Resoluc20dic2011SubvencionesPcpi1112.pdf>

Real Decreto-Ley 8/2014 de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia. Boletín Oficial del Estado nº 163. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/07/05/pdfs/BOE-A-2014-7064.pdf>

Real Decreto-ley 3/2014, de 28 de febrero, de medidas urgentes para el fomento del empleo y la contratación indefinida. Boletín Oficial del Estado nº 52. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2220.pdf>

Real Decreto-ley 16/2013, de 20 de diciembre, de medidas para favorecer la contratación estable y mejorar la empleabilidad de los trabajadores. Boletín Oficial del Estado nº 305. Jefatura del estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/21/pdfs/BOE-A-2013-13426.pdf>

Real Decreto-ley 11/2013, de 2 de agosto, para la protección de los trabajadores a tiempo parcial y otras medidas urgentes en el orden económico y social. Boletín Oficial del Estado nº 185. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/08/03/pdfs/BOE-A-2013-8556.pdf>

Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. Boletín Oficial del Estado nº 36. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2012/02/11/pdfs/BOE-A-2012-2076.pdf>

Real Decreto-ley 10/2011, de 26 de agosto, de medidas urgentes para la promoción del empleo de los jóvenes, el fomento de la estabilidad en el empleo y el mantenimiento del programa de recualificación profesional de las personas que agoten su protección por desempleo. Boletín Oficial del Estado nº 208. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/30/pdfs/BOE-A-2011-14220.pdf>

Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. Boletín Oficial del Estado nº 182. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13117.pdf>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Boletín Oficial del estado nº 182. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>

Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. Boletín Oficial del Estado nº 43. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/19/pdfs/BOE-A-2011-3255.pdf>

Real Decreto-ley 1/2011, de 11 de febrero, de medidas urgentes para promover la transición al empleo estable y la recualificación profesional de las personas desempleadas. Boletín Oficial del Estado nº 37. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/12/pdfs/BOE-A-2011-2701.pdf>

Real Decreto-ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. Boletín Oficial del Estado nº 147. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/17/pdfs/BOE-A-2010-9542.pdf>

Real Decreto-ley 10/2009, de 13 de agosto, por el que se regula el programa temporal de protección por desempleo e inserción. Boletín Oficial del Estado nº 197. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8003a828>

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Boletín Oficial del estado nº 205. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/25/pdfs/BOE-A-2009-13781.pdf>

Real Decreto-ley 2/2009, de 6 de marzo, de medidas urgentes para el mantenimiento y el fomento del empleo y la protección de las personas desempleadas. Boletín Oficial del Estado nº 57. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8004335e>

Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre, por el que se complementa el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, mediante el establecimiento de determinadas cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional. Boletín Oficial del Estado nº 3. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/03/pdfs/A00198-00200.pdf>

Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecen nuevas cualificaciones profesionales, que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas por el Real Decreto 295/2004,

de 20 de febrero. Boletín Oficial del Estado nº 238. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/10/05/pdfs/A32605-32608.pdf>

Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional. Boletín oficial del Estado nº 59. Jefatura del Estado. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/09/pdfs/A10470-10473.pdf>

Real Decreto-ley 17/1977, de 4 de marzo, sobre relaciones de trabajo. Boletín Oficial del Estado nº 58. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1977/03/09/pdfs/A05464-05470.pdf>

Real Decreto (Reglamento) de 13 de Noviembre de 1900 para la aplicación de la Ley de 13 de marzo de 1900, acerca del trabajo de mujeres y niños. Ministerio de la Gobernación, Biblioteca Central. Recuperado de http://repositoriodocumental.empleo.gob.es/jspui/bitstream/123456789/431/1/1_069617_1.pdf

ANEXOS

**ANEXO 1. MODELO DE CUESTIONARIO
CUMPLIMENTADO POR LOS ALUMNOS DE
LOS CENTROS DE FORMACIÓN**

CUESTIONARIO A ALUMNOS DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN

Estimado alumno/a: Con el fin de conocer cómo ayudar a los jóvenes a insertarse en el mercado laboral, a pesar de las dificultades formativas y personales que puedan tener, se llevará adelante una investigación para una Tesis de Doctorado, dentro del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, para lo cual es fundamental conocer los aspectos sobre los que se pregunta a continuación. Por eso me dirijo a ti, para que, si no tienes inconveniente, y con total libertad, respondas de forma anónima a las siguientes cuestiones. Te ruego, por favor, lo hagas con total sinceridad. Queda totalmente garantizada la privacidad de los datos que aportes. Una vez finalizada dicha investigación, se facilitará a este centro un extracto de los resultados, para que, si lo deseas, puedas consultarlos. Muchas gracias por tu colaboración.

Centro:

Fecha:

DATOS PERSONALES

Para las siguientes preguntas cerradas marque con una x la respuesta elegida

Barrio de procedencia:

VCJ001

País de origen:

VCJ002

2.1. Nacional (ESPAÑA) ☐

2.2. Extranjero ☐

Si en la pregunta 2 ha marcado la opción 2.2 (“Extranjero”), indique a continuación el país de donde procede_____

VCJ003

Edad:

VCJ004

Sexo: 5.1. Hombre

☐

5.2. Mujer

☐

VCJ005

A continuación marque con una x la respuesta elegida

Estado civil: VCJ006

Soltero/a

Casado/a

Viudo/a

Separado/a

Hijos/as: VCJ007

Sin hijos

Con hijos.

Convivencia: VCJ008

Vive con la familia de origen.

Vive solo

Vive con otros familiares

Vive en un hogar con personas no familiares.

Vive con su pareja.

Núcleos familiares en el hogar VCJ009

9.1. Número de miembros que viven el hogar:

9.2. Diga quienes viven en el hogar (padre, madre, hermanos, abuelos...):

Tipo de vivienda donde reside: VCJ010

10.1. Propia

. De alquiler

. Acogido en casa de los padres u otros familiares

.Otros

EN REFERENCIA A LOS ESTUDIOS

Estudios realizados: VCJ011

Sin graduado escolar en ESO

Con graduado escolar en ESO

Formación Profesional Grado Medio

Formación Profesional Grado Superior

Bachiller

Otros cursos realizados:

Edad de abandono de los estudios: VCJ012

13 14 15 16 17 18 19 No inició la ESO

Curso de la ESO en el que abandonó los estudios: VCJ013

1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO NO ABANDONÓ

Cursos repetidos en la Enseñanza Primaria: VCJ014

1º 2º 3º 4º 5º 6º NINGUNO

Cursos repetidos en la Enseñanza Secundaria (ESO): VCJ015

1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO NINGUNO

Pertenencia a un grupo de Diversificación Curricular en la Enseñanza Secundaria (ESO): VCJ016

SÍ

NO

Razones por las que no continuó estudiando: VCJ017

Me gustaba estudiar y quería continuar, pero tuve que abandonar para ir a trabajar por dificultades económicas en casa.

No me gustaba estudiar.

Tenía algunas dificultades y me costaba estudiar.

Me costaba mucho estudiar.

Por casamiento.

Por embarazo.

Por la edad.

Suspensos: VCJ018

No suspendía nunca

Suspendía pocas veces

Suspendía muchas veces

Dificultades para enterarse en clase: VCJ019

19.1. En clase no me enteraba y me aburría SÍ/ NO

Dificultades con los estudios en la Enseñanza Primaria: VCJ020

Tenía dificultades desde pequeño en la Enseñanza Primaria

En la Enseñanza Primaria no tenía problemas, pero sí en la Enseñanza Secundaria (ESO)

Tenía dificultades en la Enseñanza Primaria y también en la Enseñanza Secundaria (ESO)

Actitud de los padres frente al abandono escolar de los hijos/as: VCJ021

Mis padres querían que continuase estudiando y no estaban de acuerdo en que abandonase los estudios.

A mis padres les daba igual que continuase estudiando o no. Cuando decidí abandonar no me insistieron para que continuase.

Fama que tenía en el Instituto: VCJ022

Muy inteligente.

De inteligencia normal.

Torpe.

Trabajador.

Poco trabajador.

Vago.

Conflictivo.

Disposición para volver a un Instituto para estudiar el Graduado en Secundaria: VCJ023

SÍ

NO

Disposición a matricularse en un Instituto para estudiar un módulo de formación (PCPI/FP): VCJ024

SÍ

NO

Motivación de los alumnos para estudiar y/o trabajar al finalizar la formación en el centro: VCJ025

No volveré a estudiar jamás aunque esté en paro, solamente me dedicaré a buscar empleo y a trabajar porque es lo único que me interesa.

Prefiero volver de nuevo a los estudios, aunque encontrase empleo, lo rechazaría para dedicarme exclusivamente a estudiar.

Seguiré estudiando hasta que encuentre un puesto de trabajo, cuando lo consiga dejaré de estudiar. Un empleo me interesa más que los estudios.

Estoy dispuesto a hacer ambas cosas a la vez: trabajar y continuar estudiando.

En la Enseñanza Primaria

Faltas de asistencia a clase: VCJ026.1

Nunca faltaba a clase.

Faltaba a clase un día a la semana.

Faltaba a clase varios días a la semana.

Realización de las tareas en casa: VCJ026.2

Hacía las tareas en casa todos los días

Hacía las tareas en casa solamente algunos días.

No hacía las tareas nunca.

En la Enseñanza Secundaria (ESO) VCJ027.1

Falta de asistencia a clase:

Nunca faltaba a clase.

Faltaba a clase un día a la semana.

Faltaba a clase varios días a la semana.

Realización de las tareas en casa: VCJ027.2

Hacía las tareas en casa todos los días

Hacía las tareas en casa solamente algunos días.

No hacía las tareas nunca.

Lugar donde se sentaba habitualmente en clase: VCJ028

En las primeras filas de la clase.

En las filas el centro de la clase.

En una de las últimas filas de la clase.

En la última fila de la clase

Sentimientos que le surgen al recordar el colegio y/o Instituto:

VCJ029

Satisfacción

Alegría

Buenos recuerdos.

Malos recuerdos.

Agradecimiento.

Frustración

Vergüenza

Pena

Rabia

Ansiedad

Nerviosismo

Fracaso

Arrepentimiento

Deseo de esforzarme por estudiar.

Lo pasé muy mal.

No volvería jamás para estudiar nada.

Experiencia laboral personal:

VCJ030

Nunca he trabajado

He trabajado unos meses con contrato

He trabajado unos meses sin contrato

He trabajado aproximadamente un año con contrato

He trabajado aproximadamente un año sin contrato

He trabajado más de dos años con contrato

He trabajado más de dos años sin contrato

DATOS DEL NÚCLEO FAMILIAR

Situación laboral padre/madre

Empleo del padre: VCJ031.1

Empleo fijo

Empleo a temporadas

Tiempo que lleva en paro el padre: VCJ031.2

Hace menos de un año

Hace más de un año

Hace más de dos años

Prestaciones por desempleo u otro tipo de ayuda que cobra el padre: VCJ031.3

Percibe prestación

No percibe prestación

Empleo de la madre: VCJ031.4

Empleo fijo

Empleo a temporada

Tiempo que lleva en paro la madre: VCJ031.5

Hace menos de un año

Hace más de un año

Hace más de dos años

Prestaciones por desempleo u otro tipo de ayuda que cobra la madre: VCJ031.6

Percibe prestación

No percibe prestación

Número de hermanos que tiene: VCJ032

De 0 a 2 hermanos.

De 3 a 5 hermanos.

6 o más hermanos.

Estudio de los hermanos: VCJ033

Sin titulaciones

Con titulaciones básicas

Con titulaciones medias

Con titulaciones superiores

Aún están estudiando

Situación laboral de los hermanos

Empleo de los hermanos en edad de trabajar: VCJ034.1

Trabajan todos.

Trabajan algunos.

No trabaja ninguno

Estudian

Tiempo que llevan en paro los hermanos: VCJ034.2

Menos de un año

Más de un año

Varios años

No están en paro

Estudian

Miembros del núcleo familiar que cobran desempleo o ayudas económicas: VCJ035

Todos.

Solo algunos

Ninguno

Personas con enfermedades crónicas en el núcleo familiar: VCJ036

Sí hay personas con enfermedades crónicas

No hay personas con enfermedades crónicas.

Personas con discapacidad en el núcleo familiar: VCJ037

Sí hay personas con discapacidad

No hay personas con discapacidad

Personas con adicciones en el núcleo familiar: VCJ038

Sí hay personas con adicciones

No hay personas con adicciones

Miembros del núcleo familiar en prisión. Contestar sólo en caso afirmativo: VCJ039

Padre

Madre

Hermanos

Otros

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿Por qué has venido a formarte aquí?

¿Qué pretendes conseguir en este centro?

Según tu opinión, ¿para qué puede servirte?

¿Cuáles son tus metas en este momento?

¿Cuáles son tus metas a largo plazo?

Cuando finalice aquí tu formación, ¿a qué vas a dedicarte?

¿Qué es lo que más te gusta de este centro?

¿Qué es lo que menos te gusta de este centro?

Opinión de los alumnos/as acerca del método de enseñanza-aprendizaje en el centro donde se forman actualmente:

VCJ040

Me resulta más fácil que en el Instituto donde estudié

Me resulta más difícil que en el Instituto donde estudié

Me resulta igual de fácil que en el Instituto donde estudié

¿Qué diferencias encuentras entre este centro donde estás formándote ahora y el Instituto donde estudiaste la ESO?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

Alguna otra cuestión no abordada anteriormente que desees comentar

MUCHAS GRACIAS

ANEXO 2. GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS A LOS DIFERENTES GRUPOS

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS A LOS DIFERENTES GRUPOS

ENTREVISTA A LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

GUÍA DE PREGUNTAS

1. Sobre el centro:

- Nombre
- Dirección
- Tipología (público, privado, asociación...)
- Colectivos que atiende
- Tipo de programas
- Proyectos que desarrolla

2. Objetivos del centro

3. Valores del centro

4. Contenidos formativos:

- Conocimientos teóricos y prácticos que se imparten
- Habilidades y competencias en las que se pretende formar

5. Duración de la formación

6. Criterios para la selección de los alumnos

7. Perfil del profesorado:

- Formación
- Experiencia
- Si se exige que el profesorado tenga unas características especiales para trabajar en este ámbito de intervención

8. Tipo de metodología de trabajo empleada:

- Características de la metodología empleada
- Estrategias metodológicas concretas que se emplean en el trabajo con el alumnado a nivel formativo y personal
- A partir de la experiencia, qué estrategias metodológicas son claves o dan

mejores resultados para conseguir una formación e inserción sociolaboral exitosa

- Actitudes y conductas que presentan mayor dificultad a la hora de trabajar con el alumnado
- Si la formación incluye prácticas de empresa o no. En caso afirmativo:
 - En qué consisten las prácticas
 - Duración
 - Si son obligatorias u opcionales
 - Condiciones que pone la empresa al centro para aceptar a un alumno en práctica y qué ventajas puede aportarles al alumnado las prácticas de empresa
 - Como suelen responder los alumnos ante las prácticas de empresa
 - Según la experiencia le ha demostrado, ¿tienen mayores oportunidades de encontrar empleo los jóvenes que realizan prácticas de empresa que aquellos que no la realizan?
 - Porcentaje de alumnos que tras realizar las prácticas de empresa fueron contratados en la misma empresa
- Normas y pautas de conducta que se exige al alumnado
- Si la metodología incluye algún tipo de itinerario personalizado
- Si la metodología incluye algún tipo de acompañamiento personalizado a lo largo del proceso de formación

9. Resultados de la formación:

- Cómo responde el alumnado a las diferentes estrategias formativas que se les ofrece
- Porcentaje de alumnos que permanecen hasta el final del proceso formativo y porcentaje de alumnos que abandonan
- Conocimientos, habilidades y competencias adquiridos por el alumnado a lo largo del proceso de formación
- Porcentajes de alumnos insertados en el mercado laboral tras finalizar la formación

10. Empresas colaboradoras:

- Número de empresas colaboradoras
- Tipo de empresas

- Condiciones de las empresas para aceptar alumnos en prácticas
- Condiciones de las empresas para contratar al alumnado al finalizar la formación
- Como está afectando la crisis del mercado laboral de cara al compromiso de las empresas y a la contratación del alumnado

11. Fortalezas del centro

12. Dificultades del centro:

- Carencias
- Principales obstáculos con los que se encuentra para alcanzar sus objetivos

13. Necesidades del centro

ENTREVISTA AL PROFESORADO DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

GUÍA DE PREGUNTAS

1. Perfil del alumnado:

- Características generales del alumnado
- Nivel académico del alumnado

2. Carencias del alumnado:

- Principales carencias académicas del alumnado
- Principales carencias a nivel personal del alumnado
- Cómo se pueden solucionar dichas carencias

3. Dificultades del alumnado:

- Principales dificultades del alumnado
- Dificultades del alumnado a nivel general
- Dificultades a nivel académico
- Cómo aborda el alumno sus dificultades

4. Metodología utilizada en los centros:

- Estrategias metodológicas utilizadas en el trabajo con el alumnado
- Estrategias metodológicas que dan mejores resultados
- Cómo resuelven en el día a día las dificultades que presentan los alumnos para aprender y avanzar en su formación
- Si se hace cualquier tipo de acompañamiento personalizado al alumnado y cómo es este tipo de acompañamiento
- Si la metodología incluye las prácticas en empresa
- Métodos de trabajo utilizados para motivar e implicar al alumno en su proceso formativo

5. Resultados del proceso formativo:

- Cambios significativos que se generan en los alumnos a través de su proceso de formación
- Conocimientos, habilidades y competencias adquiridos por el alumnado a lo largo del proceso de formación

6. Aspectos valorados por el alumnado:

- Aspectos mejor valorados por los alumnos sobre el trabajo que se realiza con ellos

ENTREVISTA A LOS INSERTORES LABORALES DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

GUÍA DE PREGUNTAS

1. Metodología de trabajo por parte del centro durante las prácticas de empresa del alumnado:

- Metodología de trabajo por parte del centro durante las prácticas de empresa
- Cómo se trabaja para la captación de empresas colaboradoras
- Número de empresas colaboradoras
- Tipo de empresas colaboradoras
- Condiciones por parte de las empresas para colaborar con el centro
- Criterios por parte de las empresas para aceptar alumnos en prácticas
- Requisitos que exige la empresa para aceptar a un alumno en prácticas
- Duración de las prácticas de empresa
- Días y horarios en que se realizan las prácticas de empresa
- Cómo perciben los alumnos las prácticas de empresa
- ¿Cómo se enfrentan los alumnos a las prácticas de empresa?
- ¿Asocian los alumnos las prácticas de empresa a mayores posibilidades de inserción laboral?
- ¿Cómo se trabaja con el alumno durante su proceso de prácticas?

5. Criterios de las empresas para contratar a los alumnos que realizaron las prácticas.

6. Resultados de las prácticas de empresa (contratación de los alumnos en prácticas):

- Porcentajes de inserción laboral
- Tipos de contrato
- Como está afectando la crisis del mercado laboral de cara al compromiso de las empresas y a la contratación del alumnado
- Como influyen las prácticas de empresa en la formación y las competencias adquiridas por el alumnado
- ¿Qué aportan las prácticas de empresa al alumno?
- Ventajas de las prácticas de empresa
- Cómo perciben los alumnos las prácticas de empresa

ENTREVISTA A EXALUMNOS DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

GUÍA DE PREGUNTAS

1. Nivel de estudios con el que llegaron al centro de inserción:

- Nivel de estudios reglados y otro tipo de formación complementaria

2. Proceso escolar (dificultades escolares durante la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria):

- Proceso escolar durante la enseñanza primaria y secundaria
- Cursos aprobados
- Cursos suspendidos
- Repeticiones de cursos
- Dificultades encontradas a lo largo de los estudios
- Posibles causas de sus dificultades escolares

3. Dificultades personales con las que llegaron al centro:

- Además de las dificultades escolares, otras dificultades personales con las que llegó al centro

4. Cambios personales realizados durante el período de formación en el centro:

- Cambios percibidos tras su paso por el centro
- Factores que han hecho que se produzcan los cambios realizados
- Qué le ha aportado en todos los aspectos el haberse formado en este centro

5. Resultados de las prácticas de empresa:

- Su opinión sobre las prácticas de empresa
- Lo que más y lo que menos le ha gustado de las prácticas de empresa
- Lo que le han aportado las prácticas de empresa

6. Opinión sobre la metodología del centro:

- Sobre los métodos de trabajo utilizados en las clases
- Trato recibido por parte del profesorado

7. Diferencias entre el instituto y el centro de inserción sociolaboral:

- En las clases
- En el trato con los demás
- En el ambiente en general

ENTREVISTA A EMPRESARIOS QUE COLABORAN CON LAS PRÁCTICAS DE EMPRESA DEL ALUMNADO

GUÍA DE PREGUNTAS

1. Criterios de la empresa para aceptar a alumnos en prácticas (demandas hacia los alumnos):

- Condiciones que debe cumplir el centro de formación para que la empresa acepte a alumnos en prácticas
- Requisitos que debe cumplir el alumno para poder hacer las prácticas en la empresa

1. Metodología de trabajo que la empresa establece con los alumnos en prácticas:

- Duración de las prácticas de empresa
- Figura del tutor de prácticas
- Tipo de colaboración con el centro
- Convenios de colaboración

2. Resultados de las prácticas de empresa (contratación de los alumnos en prácticas):

- ¿Qué aportan los alumnos en prácticas a la empresa?
- Como está afectando la crisis del mercado laboral de cara al compromiso de las empresas y a la contratación del alumnado
- Porcentajes de contratación

3. Criterios que se tienen en cuenta en la contratación de personal (aspectos valorados por la empresa):

- Criterios de selección por parte de la empresa para la contratación de un nuevo empleado
- ¿A quién prefiere contratar, al alumno que realizó las prácticas o a otra persona? En caso de optar por el alumno en prácticas, ¿por qué tipo de razones lo hace?
- Características y cualidades técnicas y humanas mejor valoradas a la hora de contratar a un nuevo empleado

- Grado de influencia que tienen las prácticas de empresa a la hora de contratar a un nuevo empleado
- Ventajas de los alumnos que realizan las prácticas frente a quienes no las hacen

ANEXO 3. TABLA DE CORRELACIONES SEGÚN LA CORRELACIÓN DE PEARSON

TABLAS DE CORRELACIONES SEGÚN LA CORRELACIÓN DE PEARSON

ZONA DE PROCEDENCIA

EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA REALIZABA LAS TAREAS	,331
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ESO REALIZABA LAS TAREAS	,422

PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS

PAÍS DE ORIGEN. ZONAS DE PROCEDENCIA	,905
CONVIVENCIA	,268
TIPO DE VIVIENDA	,353
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO, IR A TRABAJAR POR DIFICULTADES ECONÓMICAS	,325
SUSPENSOS	,382
Nº DE HERMANOS QUE TIENE	,274
PERSONAS QUE COBRAN DESEMPLEO O AYUDAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,301

PAÍS DE ORIGEN. ZONAS DE PROCEDENCIA

PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	,905
TIPO DE VIVIENDA	,269
¿ESTARÍAS DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	,341

EDAD

TIPO DE VIVIENDA	-,297
ESTUDIOS REALIZADOS	,423
EDAD A LA QUE ABANDONÓ EL INSTITUTO (IES)	,412
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	-,438
CURSOS QUE REPITIÓ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO)	,285
EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, REALIZABA LAS TAREAS	-,319

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE NUNCA HAN TRABAJADO	,272
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO UNOS MESES CON CONTRATO	-,408
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO APROXIMADAMENTE UN AÑO CON CONTRATO	-,352
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO MÁS DE DOS AÑOS CON CONTRATO	-,373

SEXO

CONVIVENCIA	,342
TIPO DE VIVIENDA	,324
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIO (POR EMBARAZO)	-,303
¿CUÁNDO COMENZARON LOS PROBLEMAS EN LOS ESTUDIOS?	-,461
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON FRUSTRACIÓN	-,357
COBRA LA MADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	-,304

ESTADO CIVIL

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (POR CASAMIENTO)	-,571
---	-------

HIJOS

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO MÁS DE DOS AÑOS CON CONTRATO	-,271
---	-------

CONVIVENCIA

PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	,268
SEXO	,342
TIPO DE VIVIENDA	,730

QUIÉNES VIVEN EN EL HOGAR

ESTADO CIVIL	,553
--------------	------

TIPO DE VIVIENDA	,395
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (POR CASAMIENTO)	-,499

TIPO DE VIVIENDA	
PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	,353
PAÍS DE ORIGEN. ZONAS DE PROCEDENCIA	,269
EDAD	-,297
SEXO	,324
CONVIVENCIA	,730
Nº NÚCLEOS FAMILIARES	,395
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (POR EMBARAZO)	-,276
Nº DE HERMANOS QUE TIENE	,344

ESTUDIOS REALIZADOS	
EDAD	,423
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	-,426
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	-,338

EDAD EN LA QUE ABANDONÓ EL INSTITUTO (IES)	
EDAD	,412
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	-,643
SUSPENSOS	-,450
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	-,344
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON RABIA	,311

CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	
EDAD	-,438

ESTUDIOS REALIZADOS	-,426
EDAD A LA QUE ABANDONÓ EL INSTITUTO (IES)	-,643
CURSOS QUE REPITIÓ EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	-,289
CURSOS QUE REPITIÓ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO)	-,344
SUSPENSOS	,428
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE MUY INTELIGENTE	,311
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,470
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS PRIMERAS FILAS	,355
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON AGRADECIMIENTO	,317

CURSOS QUE REPITIÓ EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	-,289
EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, REALIZABA LAS TAREAS	-,339

CURSOS QUE REPITIÓ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO)	
EDAD	,285
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	-,344
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO MÁS DE DOS AÑOS CON CONTRATO	-,325

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (IR A TRABAJAR POR DIFICULTADES ECONÓMICAS)	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO, (NO LE GUSTABA ESTUDIAR).	-,332
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	-,272
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	-,280
EL PADRE ESTÁ EN PARO	,269

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (NO LE GUSTABA ESTUDIAR)	
PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	,325
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (IR A TRABAJAR POR DIFICULTADES ECONÓMICAS)	-,332
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (DIFICULTADES ECONÓMICAS Y LE COSTABA ESTUDIAR)	-,283
SUSPENSOS	-,426
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	,320
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	-,438
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	,343

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO, DIFICULTADES Y LE COSTABA ESTUDIAR	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (NO LE GUSTABA ESTUDIAR)	-,283
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (LE COSTABA MUCHO ESTUDIAR)	-,289
PERSONA EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO UNOS MESES CON CONTRATO	-,277

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO, ME COSTABA MUCHO ESTUDIAR	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (DIFICULTADES Y LE COSTABA ESTUDIAR)	-,289
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	,466
¿CUÁNDO COMENZARON LOS PROBLEMAS EN LOS ESTUDIOS?	-,435

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (POR CASAMIENTO)	
ESTADO CIVIL	-,571
QUIÉNES VIVEN EN EL HOGAR	-,499
OPINIÓN DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CENTRO DONDE SE FORMAN ACTUALMENTE.	-,365

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIO (POR EMBARAZO)	
TIPO DE VIVIENDA	-,276
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON PENA	,313
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO POR SU MAL COMPORTAMIENTO	,283

RAZONES POR LAS QUE ABANDONA LOS ESTUDIOS (NO ABANDONA, TERMINA POR EDAD)	
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON FRACASO	,213

SUSPENSOS	
PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	-,382
EDAD A LA QUE ABANDONÓ EL INSTITUTO (IES)	-,450
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	,428
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (NO LE GUSTABA ESTUDIAR)	-,426
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	-,406
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	-,431
FALTAS DE ASISTENCIA A CLASE EN LA ESO	,395
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,535
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS FILAS DEL CENTRO DE LA CLASE	,379
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ANSIEDAD	,440
PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,401
PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,372
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO APROXIMADAMENTE UN AÑO CON CONTRATO	,366
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO	,440

APROXIMADAMENTE UN AÑO SIN CONTRATO	
-------------------------------------	--

EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO, IR A TRABAJAR POR DIFICULTADES ECONÓMICAS	-,272
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (NO LE GUSTABA ESTUDIAR)	,320
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (DIFICULTADES ECONÓMICAS Y LE COSTABA ESTUDIAR)	,466
SUSPENSOS	-,406
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TORPE	,286
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	-,334
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	,370
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO POR SU MAL COMPORTAMIENTO	,268

¿CUÁNDO COMENZARON LOS PROBLEMAS EN LOS ESTUDIOS?	
SEXO	-,461
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (LE COSTABA MUCHO ESTUDIAR)	-,435
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TRABAJADOR	-,431

OPINIÓN DE LOS PADRES CON RESPECTO A LOS ESTUDIOS.	
FALTAS DE ASISTENCIA A CLASE EN LA ESO	,422

EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE MUY INTELIGENTE	
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	,311
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON MALOS RECUERDOS	-,271
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON QUE LO PASÓ MUY MAL	-,313
LA MADRE ESTÁ EN PARO	-,276

EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE INTELIGENCIA NORMAL	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TRABAJADOR	,390
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE CONFLICTIVO	-,320
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,303
OPINIÓN DE LOS ALUMNOS/AS ACERCA DEL MÉTODO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL CENTRO DONDE SE FORMAN ACTUALMENTE	-,375

EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TORPE	
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	,286
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	,279
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO POR SU MAL COMPORTAMIENTO	,405

EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TRABAJADOR	
¿CUÁNDO COMENZARON LOS PROBLEMAS EN LOS ESTUDIOS?	-,431
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE INTELIGENCIA NORMAL	,390
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE POCO TRABAJADOR	-,384
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE VAGO	-,327
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,289

EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE POCO TRABAJADOR	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TRABAJADOR	-,384

EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE VAGO	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TRABAJADOR	-,327

EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE CONFLICTIVO	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE INTELIGENCIA NORMAL	-,320
MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS PARA ESTUDIAR Y/O TRABAJAR AL FINALIZAR LA FORMACIÓN EN EL CENTRO.	,272
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	-,421
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS FILAS DEL CENTRO DE LA CLASE	-,286
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	,390

¿ESTARÍA DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	
PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	,341
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (IR A TRABAJAR POR DIFICULTADES ECONÓMICAS)	-,280
SUSPENSOS	-,431
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A MATRICULARSE EN UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR UN MÓDULO DE FORMACIÓN (P.C.P.I. O FORMACIÓN PROFESIONAL)?	,546
MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS PARA ESTUDIAR Y/O TRABAJAR AL FINALIZAR LA FORMACIÓN EN EL CENTRO.	-,275
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ANSIEDAD	-,408
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON NERVIOSISMO	-,268

¿ESTARÍA DISPUESTO/A A MATRICULARSE EN UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR UN MÓDULO DE FORMACIÓN (P.C.P.I. O FORMACIÓN PROFESIONAL)?	
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	,546
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ANSIEDAD	-,282
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO APROXIMADAMENTE UN AÑO CON CONTRATO	-,283

CUANDO TERMINE AQUÍ LA FORMACIÓN	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE CONFLICTIVO	,272
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	-,275
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ANSIEDAD	,387
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO, AHORA INTENTARÍA ESFORZARSE POR ESTUDIAR.	-,306
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON QUE, NO VOLVERÍA JAMÁS PARA ESTUDIAR NADA	,335

EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	
FALTAS DE ASISTENCIA A CLASE EN LA ESO	,313
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON QUE, NO VOLVERÍA JAMÁS PARA ESTUDIAR NADA	-,290
PERSONAS CON PROBLEMA DE ADICCIONES EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,377

EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, REALIZABA LAS TAREAS	
ZONA DE PROCEDENCIA	,331
EDAD	-,319
CURSOS QUE REPITIÓ EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	-,339
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,500
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	-,464

EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO)	
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	,300
SUSPENSOS	,395
OPINIÓN DE LOS PADRES CON RESPECTO A LOS ESTUDIOS.	,422

EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	-,313
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON AGRADECIMIENTO.	,282
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO POR SU MAL COMPORTAMIENTO	-,277
PERSONAS CON PROBLEMA DE ADICCIONES EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,294

EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	
ZONA DE PROCEDENCIA	,422
ESTUDIOS REALIZADOS	-,338
EDAD A LA QUE ABANDONÓ EL INSTITUTO (IES)	-,344
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	,470
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (NO LE GUSTABA ESTUDIAR)	-,438
SUSPENSOS	,537
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	-,334
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE INTELIGENCIA NORMAL	,303
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TRABAJADOR	,299
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE CONFLICTIVO	-,421
EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, REALIZABA LAS TAREAS	,500
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS PRIMERAS FILAS	,290
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	-,541
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON SATISFACCIÓN	,338
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON AGRADECIMIENTO	-,290

EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS PRIMERAS FILAS	
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ALEGRÍA	,317
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON AGRADECIMIENTO	,395

EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS FILAS DEL CENTRO DE LA CLASE	
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	,355
SUSPENSOS	,379
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE CONFLICTIVO	-,286
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,290
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	-,360
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE NUNCA HAN TRABAJADO	-,280

EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN UNA DE LAS ÚLTIMAS FILAS	
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	-,387

EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LA ÚLTIMA FILA	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO, NO LE GUSTABA ESTUDIAR.	,343
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	,370
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TORPE	,279
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE CONFLICTIVO	,390
EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, REALIZABA LAS TAREAS	-,464
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	-,541
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS PRIMERAS FILAS	-,360
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS FILAS DEL CENTRO DE LA CLASE	-,387

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON SATISFACCIÓN	
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,338
PERSONAS QUE COBRAN DESEMPLEO O AYUDA ECONÓMICA EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,310

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ALEGRÍA	
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS PRIMERAS FILAS	,317
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON AGRADECIMIENTO	,308

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON BUENOS RECUERDOS	
EMPLEO DE LA MADRE	,451
COBRA LA MADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	-,293

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON MALOS RECUERDOS	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE MUY INTELIGENTE	-,271

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON AGRADECIMIENTO	
CURSO DE LA ESO EN EL QUE ABANDONÓ LOS ESTUDIOS	,317
FALTAS DE ASISTENCIA A CLASE EN LA ESO	,282
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO), REALIZABA LAS TAREAS	,290
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS PRIMERAS FILAS	,395
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ALEGRÍA	,308

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON FRUSTRACIÓN	
SEXO	,357
PERSONA CON DISCAPACIDAD EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,326
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON VERGÜENZA	
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO POR SU MAL COMPORTAMIENTO	,271
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON PENA	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (POR EMBARAZO)	,313
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON RABIA	
EDAD A LA QUE ABANDONÓ EL INSTITUTO (IES)	,311
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON QUE LO PASÓ MUY MAL	,333
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ANSIEDAD	
SUSPENSOS	,440
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	-,408
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A MATRICULARSE EN UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR UN MÓDULO DE FORMACIÓN (P.C.P.I. O FORMACIÓN PROFESIONAL)?	-,282
MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS PARA ESTUDIAR Y/O TRABAJAR AL FINALIZAR LA FORMACIÓN EN EL CENTRO	,387
PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,349

PERSONA CON DISCAPACIDAD EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,397
--	-------

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON NERVIOSISMO

¿ESTARÍA DISPUESTO/A A VOLVER A UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR EL GRADUADO EN SECUNDARIA?	-,268
---	-------

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON FRACASO

RAZONES POR LAS QUE ABANDONA LOS ESTUDIOS (NO ABANDONA, TERMINA POR EDAD)	,313
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO POR SU MAL COMPORTAMIENTO	,362

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO, AHORA INTENTARÍA ESFORZARSE POR ESTUDIAR

MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS PARA ESTUDIAR Y/O TRABAJAR AL FINALIZAR LA FORMACIÓN EN EL CENTRO	-,306
--	-------

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ARREPENTIMIENTO POR SU MAL COMPORTAMIENTO

RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (POR EMBARAZO)	,283
EN CLASE NO SE ENTERABA Y SE ABURRÍA	,268
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE TORPE	,405
FALTAS DE ASISTENCIA A CLASE EN LA ESO	-,277
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON VERGÜENZA	,271
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON FRACASO	,362

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON QUE LO PASÓ MUY MAL	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE MUY INTELIGENTE	-313
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON RABIA	,333

CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON QUE, NO VOLVERÍA JAMÁS PARA ESTUDIAR NADA	
MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS PARA ESTUDIAR Y/O TRABAJAR AL FINALIZAR LA FORMACIÓN EN EL CENTRO	,335
FALTAS DE ASISTENCIA A CLASE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	-,290
PERSONAS EN PRISIÓN EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,311

EMPLEO DEL PADRE	
EL PADRE ESTÁ EN PARO	-,466
COBRA EL PADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	-,542

EMPLEO DE LA MADRE	
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON BUENOS RECUERDOS	,451
LA MADRE ESTÁ EN PARO	-455

EL PADRE ESTÁ EN PARO	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (IR A TRABAJAR POR DIFICULTADES ECONÓMICAS)	,269
EMPLEO DEL PADRE	-,466
COBRA EL PADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	,425
PERSONAS QUE COBRAN DESEMPLEO O AYUDA ECONÓMICA EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,293

LA MADRE ESTÁ EN PARO	
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE MUY INTELIGENTE	-,276
EMPLEO DE LA MADRE	-,455

COBRA EL PADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	
EMPLEO DEL PADRE	-,542
EL PADRE ESTÁ EN PARO	,425
PERSONAS QUE COBRAN DESEMPLEO O AYUDA ECONÓMICA EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,684
PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,436

COBRA LA MADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	
SEXO	-,304
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON BUENOS RECUERDOS	-,293
PERSONAS QUE COBRAN DESEMPLEO O AYUDA ECONÓMICA EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,528

NÚMERO DE HERMANOS QUE TIENE	
PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	,274
TIPO DE VIVIENDA	,344
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO APROXIMADAMENTE UN AÑO SIN CONTRATO	-,300

ESTUDIOS DE LOS HERMANOS	
SITUACIÓN LABORAL DE LOS HERMANOS EN EDAD DE TRABAJAR	,391
TIEMPO QUE LLEVAN EN PARO LOS HERMANOS	,602

LOS HERMANOS EN EDAD DE TRABAJAR	
ESTUDIOS DE LOS HERMANOS	,391

TIEMPO QUE LLEVAN EN PARO LOS HERMANOS	
ESTUDIOS DE LOS HERMANOS	,602

PERSONAS QUE COBRAN DESEMPLEO O AYUDA ECONÓMICA EN EL NÚCLEO FAMILIAR	
PAÍS DE ORIGEN. NACIONALES Y EXTRANJEROS	,301
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON SATISFACCIÓN	-,310
EL PADRE ESTÁ EN PARO	,293
COBRA EL PADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	,684
COBRA LA MADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	,528
PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,293

PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR	
SUSPENSOS	-,401
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ANSIEDAD	-,349
COBRA EL PADRE PRESTACIÓN POR DESEMPLEO U OTRA AYUDA	,436
PERSONAS QUE COBRAN DESEMPLEO O AYUDA ECONÓMICA EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,293
PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,779

PERSONA CON DISCAPACIDAD EN EL NÚCLEO FAMILIAR	
SUSPENSOS	-,372
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON FRUSTRACIÓN	-,326
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON ANSIEDAD	-,397
PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,779

PERSONAS CON PROBLEMA DE ADICCIONES EN EL NÚCLEO FAMILIAR	
EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	-,377
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO)	-,294
PERSONAS EN PRISIÓN EN EL NÚCLEO FAMILIAR	-,279

PERSONAS EN PRISIÓN EN EL NÚCLEO FAMILIAR	
CUANDO PIENSA EN EL COLEGIO Y/O INSTITUTO LOS SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN SON QUE, NO VOLVERÍA JAMÁS PARA ESTUDIAR NADA	,311
PERSONAS CON PROBLEMA DE ADICCIONES EN EL NÚCLEO FAMILIAR	,279

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO UNOS MESES SIN CONTRATO	
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE NUNCA HAN TRABAJADO	-,410

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE NUNCA HAN TRABAJADO	
EDAD	,272
EN EL INSTITUTO, EN CLASE, SE SENTABA EN LAS FILAS DEL CENTRO DE LA CLASE	-,280
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO UNOS MESES CON CONTRATO	-,410
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO UNOS MESES SIN CONTRATO	-,389

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO UNOS MESES CON CONTRATO	
EDAD	-,408
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (DIFICULTADES Y LE COSTABA ESTUDIAR)	-,277
PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE NUNCA HAN TRABAJADO	-,389

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO APROXIMADAMENTE UN AÑO CON CONTRATO	
EDAD	-,352
SUSPENSOS	,366
¿ESTARÍA DISPUESTO/A A MATRICULARSE EN UN INSTITUTO PARA ESTUDIAR UN MÓDULO DE FORMACIÓN (P.C.P.I. O FORMACIÓN PROFESIONAL)?	-,283

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO UNOS MESES SIN CONTRATO	
SUSPENSOS	,440
NÚMERO DE HERMANOS QUE TIENE	-,300

PERSONAS EN EL NÚCLEO FAMILIAR QUE HAN TRABAJADO MÁS DE DOS AÑOS CON CONTRATO	
EDAD	-,373
HIJOS	-,271
CURSOS QUE REPITIÓ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ESO)	-,325

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS/AS ACERCA DEL MÉTODO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL CENTRO DONDE SE FORMAN ACTUALMENTE	
RAZONES POR LAS QUE NO CONTINUÓ ESTUDIANDO (POR CASAMIENTO)	-,365
EN EL INSTITUTO TENÍA FAMA DE INTELIGENCIA NORMAL	-,375